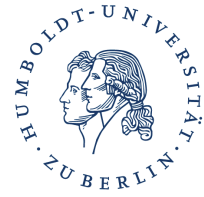


HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



Schriftenreihe zum
Qualitätsmanagement an Hochschulen
Band 1, 2009

Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung

Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge
Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education
an der Humboldt-Universität zu Berlin

Autoren: Dina Kuhlee, Jürgen van Buer & Sigbert Klinke
unter Mitarbeit von Tomáš Kubiš

Erstveröffentlicht unter: Studien zur Wirtschaftspädagogik und Be-
rufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band
13, Berlin 2009

Berlin, Juni 2009

Herausgeber der
„Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen“:

Stabsstelle Qualitätsmanagement
der Humboldt-Universität zu Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin
Stabsstelle Qualitätsmanagement
Sitz: Invalidenstraße 110, 10115 Berlin
Tel.: 030 / 2093 - 70300
Fax: 030 / 2093 - 70313
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
e-mail: qm@hu-berlin.de

Inhaltsverzeichnis

0	Vorwort	
1	Evaluation der ‚neuen‘ gestuften Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität – zu einem sich fortentwickelnden Konzept	
1.1	Transparenz, strukturelle Studierbarkeit, optimierte Effektivität und Effizienz der Lehrer/innenbildung	18
1.1.1	Zweistufige Lehrer/innenbildung – Grundlegende Überlegungen	18
1.1.2	Zur Transparenz von Studienangeboten	19
1.1.3	Zum Konzept der strukturellen Studierbarkeit	21
1.1.4	Zur Erhöhung der Effektivität und Effizienz der Studienangebote	24
1.2	Zum Evaluationskonzept für die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität	26
2	Zu den durchgeführten evaluativen Teilstudien, zur Datenerhebung und Berichterstattung	
2.1	Zu den evaluativen Teilstudien und zur evaluativen Gesamtstruktur	29
2.2	Zur Datenerhebung der evaluativen Teilstudien	30
2.3	Zu den zentralen Leitlinien des Evaluationsberichts und zu den Grenzen der evaluativen Aussagen	32

3	Erfolgreicher Studienabschluss des Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption innerhalb der Regelstudienzeit – Reflexionen der Studierenden des Master of Education	
3.1	Vorbemerkungen – evaluative Befunde als Hypothesen generierender Entwicklungskontext	34
3.2	Zu den sozio-demographischen Merkmalen und zur Studienherkunft der Studierenden der ersten Masterkohorte	35
3.2.1	Geschlechtsspezifische Zusammensetzung der befragten Masterkohorte	35
3.2.2	Alter und Hochschulzugangsberechtigung	36
3.2.3	Erwerbstätigkeit während des Masterstudiums	37
3.2.4	Angestrebtes Lehramt	37
3.2.5	Studienherkunft und Bachelorabschlussnoten	38
3.2.6	Erwerbstätigkeit während des Bachelorstudiums und induzierte Belastungen	38
3.3	Ökonomisierung des Studier- und Prüfungshandelns vs. Interessen gesteuertes Lernen	39
3.3.1	Einführende Anmerkungen	39
3.3.2	Überlegungen zur Ökonomisierung von Studieninvestitionen	40
3.3.3	Interpretationsleitende These für die folgenden Auswertungen	43
3.4	Erfolgreiches Bachelorstudium in der Regelstudienzeit – subjektive Ursachenerklärungen durch die Studierenden der ersten Masterkohorte	44
3.4.1	Zur Fragebogenkonstruktion, Datenauswertung und zu den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse	44
3.4.2	Zu Einzelitems der Erfolgsattribution	47

3.4.3	Zusammenfassung und Prüfung gegen die interpretationsleitende These	48
3.5	Zum Informationshandeln der Masterstudierenden und zu ihren Urteilen über das institutionelle Informationsangebot	50
3.6	Zur Studienbelastung im Master of Education	53
3.6.1	Anzahl von Prüfungen, Hausarbeiten und Referaten im 1. Semester des Master of Education	54
3.6.2	Strukturelle Studierbarkeit im Master of Education	54
3.6.3	Einhaltung der Regelstudienzeit und intendierte Übergänge der Masterstudierenden	55
3.6.4	Auslandsaufenthalt während des Studiums	56
3.7	Zusammenfassung – Ökonomisierung der Studieninvestitionen durch die Masterstudierenden mit Bachelorerfolg innerhalb der Regelstudienzeit?	59
4	Studierende in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen - soziodemographische Merkmale	
4.1	Vier Thesen zur kohortenübergreifenden Stabilität der Befunde	62
4.2	Zu ausgewählten soziodemographischen Merkmalen der lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden	64
4.2.1	Zur Feminisierung des Studienwahlverhaltens	64
4.2.2	Alter	66
4.2.3	Art der Hochschulzugangsberechtigung.....	66
4.2.4	Studiengangswechsel	67
4.2.5	Soziale Herkunft	68
4.2.6	Erwerbsarbeit während des Studiums.....	70

4.3	Zu den möglichen und faktisch gewählten Fachkombinationen in den lehramtbezogenen Bachelorstudiengängen – Relevanz für die strukturelle Studierbarkeit und für erfolgreiches Studieren	72
4.3.1	Studiengangswunsch und institutionelles Angebot an der Humboldt-Universität	72
4.3.2	Zur Kombination von Kern- und Zweitfach - mögliche und faktische Wahlen	72
4.3.3	Reflexionen zur strukturellen Studierbarkeit	74
4.3.4	Zum Studier- und Prüfungshandeln der Studierenden	75
4.3.5	Zwischenfazit	76
4.4	Studieren in der Regelstudienzeit und mögliche Verzögerungsgründe aus Sicht der Bachelorstudierenden	79
4.4.1	Erwarteter Studienerfolg innerhalb der Regelstudienzeit bzw. erwartete Studienzeitverzögerungen	79
4.4.2	Ursachen für Studienzeitverzögerungen	80
4.4.3	Studienbelastungen und Umgang mit Studienanforderungen	82
4.4.4	Wöchentliche Zeitinvestitionen	85
4.5	Zum Informationsstand der Bachelorstudierenden über Studienprogramm und Studienverlauf	91
4.6	Zu den Übergangsintentionen und -erwartungen der Bachelorstudierenden	97
4.7	Zusammenfassung	99
5	Berufswahl und Wirksamkeit als Lehrer/in –Perspektiven der Studierenden	
5.1	Berufswahl und Berufsfindung als biographischer Entwicklungsaspekt	102

5.2	Berufswahl und Identifizierung mit dem Beruf der Lehrerin und des Lehrers	104
5.2.1	„Geborene Lehrer/innen“ vs. „Lehrer/innen mit rational basierter Berufswahl“ – zu zwei Gruppen von Lehramtsstudierenden	105
5.2.2	Zu soziodemographischen Unterschieden zwischen „Geborenen Lehrer/innen“ und „Lehrer/innen mit rational basierter Berufswahl“	109
5.3	Berufswahl und sich verändernde Bedingungen in Schule, Schulumfeld und Profession	110
5.4	Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Bachelorstudierenden	114
5.4.1	Wirksamkeit – Zur Relevanz des Begriffs in den einschlägigen Diskussionen um Bildungssystem, Schule und Unterricht sowie Lehrer/innenbildung	114
5.4.2	Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden	117
5.5	Zusammenfassung	123
6	Professionsrelevante Kompetenzen für den Lehrberuf und deren Aufbau im Bachelorstudium – Perspektiven der Studierenden	
6.1	Professionsrelevante Kompetenzen aus Sicht der Studierenden	125
6.1.1	Zur derzeitigen Diskussion über die Professionskompetenzen von Lehrer/innen – ein Überblick	125
6.1.2	Befunde zu den aus Studierendensicht relevanten Professionskompetenzen	126
6.1.2.1	<i>Zur Konstruktion der Items und zur Datenimputation</i>	126
6.1.2.2	<i>Befunde zu relevanten Professionskompetenzen für die spätere Tätigkeit als Lehrer/in</i>	129
6.1.2.3	<i>Zu den Unterschieden in den Relevanzurteilen zwischen Gruppen von Studierenden</i>	133
6.2	Zum Aufbau professionsrelevanter Kompetenzen aus Sicht der Studierenden	136

6.2.1	Zu den Items und zum Vorgehen bei der Datenanalyse	136
6.2.2	Zum subjektiv wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs	137
6.2.3	Zu den Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden	143
6.3	Zusammenfassung	148
7	Programmevaluation zu den erziehungswissenschaftlichen Modulen der berufswissenschaftlichen Studienangebote im Bachelorstudium	
7.1	Zur Zielstellung der Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Module.....	151
7.2	Evaluation Modul 1 „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ bzw. „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“	152
7.2.1	Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse	152
7.2.2	Befunde zu den Veranstaltungen	154
7.2.3	Zur Relevanz des Einführungsmoduls aus Sicht der Studierenden und zu den Urteilen über die curriculare und methodische Struktur dieses Moduls - eine Zusammenhangsbetrachtung	161
7.2.4	Zu gruppenspezifischen Unterschieden in der Bewertung des Einführungsmoduls	164
7.2.5	Zwischenfazit	169
7.3	Evaluation Modul 2 „Berufsfelderschließendes Praktikum“	170
7.3.1	Vorbemerkungen – zu Grundstrukturen und Kontextbedingungen dieses Moduls	170
7.3.2	Befunde zur Vorbereitungsveranstaltung	175
7.3.2.1	<i>Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse</i>	<i>175</i>
7.3.2.2	<i>Befunde zur Bewertung der Vorbereitungsveranstaltung</i>	<i>176</i>

7.3.2.3	<i>Befunde zu Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden</i>	179
7.3.3	Befunde zum „Berufsfelderschließenden Praktikum“	180
7.3.3.1	<i>Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse</i>	180
7.3.3.2	<i>Befunde zur Bewertung des „Berufsfelderschließenden Praktikums“</i>	181
7.3.3.3	<i>Befunde zu Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden</i>	183
7.3.4	Befunde zur Nachbereitungsveranstaltung	185
7.3.4.1	<i>Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse</i>	185
7.3.4.2	<i>Befunde zur Bewertung der Nachbereitungsveranstaltung</i>	185
7.3.4.3	<i>Befunde zu Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden</i>	187
7.3.5	Zum Zusammenhang der Urteile der Studierenden über die Veranstaltungen des Praktikumsmoduls	187
7.4	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse	190
8.	Zusammenfassung	192
Literatur		203
Anhang 1	Fragebogen Teilstudie 1 WS 2006/07 „Studienorganisation und Studierbarkeit“ (Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption) ...	214
Anhang 2	Fragebogen Teilstudie 2 SS 2007 „Berufswahl und Wirksamkeit der Lehrerbildung“ (Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption)	230
Anhang 3	Fragebogen Teilstudie 3 WS 2007/08 „Studienprogramm“ (Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption)	240

Anhang 4	Fragebogen Teilstudie 4 WS 2007/08 „Studierverhalten und Studienorganisation“ (Master of Education)	252
Anhang 5	Zusammenfassung Eva-Bericht 1	261
Bisher erschienene Bände		266

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Gründe für das Ablehnen eines Auslandsaufenthaltes während des Masterstudiums Dokumentation der Struktur der Mehrfachantworten	58
Abbildung 2	Geschlechtsspezifische Verteilungen der Studierenden mit Blick auf die gewählten Fachkombinationen	65
Abbildung 3	Verteilungsunterschiede in der Wahl der Fachkombination unter Berücksichtigung des Berufs des Vaters	70
Abbildung 4	Pfaddarstellung zur Mehrfachantwortstruktur zur Frage nach den Gründen für den Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt	90
Abbildung 5	Berufswahlargumente der Studierenden im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption	107
Abbildung 6	Relevanzdimensionen WICH 1 und WICH 2 im Vergleich der unterschiedlichen Lehrämter	134
Abbildung 7	Relevanzdimensionen WICH 1 und WICH 2 im Vergleich der gewählten Fächer	135
Abbildung 8	Interkorrelationen der KOMP- und WICH- Skalen	137
Abbildung 9	Subjektiv wahrgenommener Kompetenzzuwachs im Vergleich der Studienjahre	144
Abbildung 10	Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs im Vergleich der Fachkombinationen	146
Abbildung 11	Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs unter Berücksichtigung des angestrebten Lehramts	147
Abbildung 12	Korrelationskoeffizienten zwischen den Skalen 1-6 zur Beschreibung des Einführungsmoduls in die Erziehungswissenschaften	162
Abbildung 13	Mittelwerte der Skalen 1-6 zum Einführungsmodul differenziert nach Studienjahr.	165
Abbildung 14	Mittelwerte für die Skalen 1-6 zum Modul „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ differenziert nach Fachkombinationen ..	166
Abbildung 15	Skalenmittelwerte für die drei Varianten des Moduls „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ bzw. „Einführung in die Wirtschaftspädagogik	168

Abbildung 16	Korrelationen zwischen den Skalen VOR 1, VOR 2, VOR 3 und NACH	188
Abbildung 17	Signifikante Korrelationen zwischen den Skalen VOR 1, VOR 2, VOR 3, NACH und Items zum Berufsfelderschließenden Prakti- kum	189

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Erwerbstätigkeit der Studierenden des Master of Education	37
Tabelle 2	Nicht studieninduzierte Belastungswahrnehmungen der Masterstudierenden rückblickend auf das Bachelorstudium	39
Tabelle 3	Skala 1 „Allgemeines Zeitmanagement und Umgang mit Studienbelastungen“ (ZEITMANAGE)	45
Tabelle 4	Skala 2 „Austausch mit Studierenden“ (STUDKOMM)	46
Tabelle 5	Skala 3 „Zielorientierung und Selbstdisziplin“ (SELBSTDISZ)	47
Tabelle 6	Korrelativ weitgehend isolierte Attribuierungselemente	48
Tabelle 7	Institutionelles Informationsangebot im Bachelorstudium - rückblickendes Urteil	51
Tabelle 8	Umfang des Besuchs bzw. der Nutzung von Beratungsangeboten ...	52
Tabelle 9	Informationsquellen für das Studierhandeln	52
Tabelle 10	Wertigkeit von Informationen der Mitstudierenden	53
Tabelle 11	Gründe für das Ablehnen eines Auslandsaufenthaltes während des Masterstudiums	57
Tabelle 12	Bildungsabschluss der Eltern	68
Tabelle 13	Berufs-/Erwerbstätigkeit der Eltern	69
Tabelle 14	Vergleich der Erwerbsarbeit im WS 2006/07 und im SS 2007 bei den lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden	71
Tabelle 15	Fachkombinationen der Studierenden	78
Tabelle 16	Gründe für Studienzeitverzögerungen aus Sicht der Studierenden	81
Tabelle 17	Belastungen im Kern-, im Zweitfach und den Berufswissenschaften aus Sicht der Studierenden	82
Tabelle 18	Kernfach als Priorität	83
Tabelle 19	Zu den Leistungsanforderungen im lehramtsbezogenen Bachelorstudium aus Sicht der Studierenden	84
Tabelle 20	Wöchentliche Studienzeitbelastungen nach Fachkombinationen	87
Tabelle 21	Gründe für den Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt	89

Tabelle 22	Informationsstand der Studierenden über die für sie relevanten Studien- und Prüfungsordnungen	91
Tabelle 23	Informationsstand der BA-Studierenden über die für sie relevanten Studien- und Prüfungsordnungen	92
Tabelle 24	Informationsstand über den idealisierten Studienverlaufsplan	93
Tabelle 25	Informationsstand über den idealisierten Studienverlaufsplan	93
Tabelle 26	Relevanz der Kommiliton/innen hinsichtlich Information und Beratung	94
Tabelle 27	Zufriedenheit mit den universitären Informationen zu den Fächern, Studienstrukturen und -anforderungen	95
Tabelle 28	Zufriedenheit mit den universitären Informationen zu den Fächern, Studienstrukturen und -anforderungen	96
Tabelle 29	Für die Clusterermittlung zur/m „geborenen/e’ Lehrer/in“ bzw. zur/m „Lehrer/in aus rationalem Kalkül“ verwendeten Items	108
Tabelle 30	Skala 1 „Lehrer/innentätigkeit“ (TROTZ 1)	112
Tabelle 31	Skala 2 „(Veränderte) Rahmenbedingungen“ (TROTZ 2)	113
Tabelle 32	Skala 1 „Zum ersten Mal vor der Klasse“ (SEWI 1)	119
Tabelle 33	Skala 2 „Schülerförderung“ (SEWI 2)	120
Tabelle 34	Zur Grundstimmung hinsichtlich vorzeitigen Unterrichtens	120
Tabelle 35	Skala 1 Relevanz „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (WICH 1)	131
Tabelle 36	Skala 2 Relevanz „Fachkompetenz und ihre Präsentation“ (WICH 2)	132
Tabelle 37	Skala subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs hinsichtlich „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (KOMP 1)	138
Tabelle 38	Skala zum wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs in „Präsentation und Reflexion“ (KOMP 2)	140
Tabelle 39	Skala wahrgenommener Lernzuwachs in „Fachwissen“ (KOMP 3)	141
Tabelle 40	Skala wahrgenommener Lernzuwachs in „Schulorganisation und Schulentwicklung“ (KOMP 4)	142
Tabelle 41	Skala 1 „Relevanz für das Studium der Berufswissenschaften und den Beruf“	155

Tabelle 42	Skala 2 „Bildungspolitik und Bildungsforschung“	156
Tabelle 43	Skala 3 „Themenspezifischer Wissenserwerb“	157
Tabelle 44	Skala 4 „Abstimmung zwischen Vorlesung und Tutorium bzw. Übung“	158
Tabelle 45	Skala 5 „Erziehungswissenschaften und Bildungstheorien im Wandel der Zeit“	159
Tabelle 46	Skala 6 „Diskursive Auseinandersetzung mit Veranstaltungsinhalten in Übung und Tutorien“	159
Tabelle 47	Skala 1 „Schule als Institution des Lernens“ (VOR 1)	176
Tabelle 48	Skala 2 „Praktikumsvorbereitung und Vermittlung von Arbeitstechniken“ (VOR 2)	178
Tabelle 49	Skala 3 „Relevanz und Motivierungsqualität der Vorbereitungsveranstaltung“ (VOR 3)	179
Tabelle 50	Antwortverteilungen zu den Einzelitems zum Berufsfelderschließenden Praktikum	181
Tabelle 51	Skala „Nachbereitung des Berufsfelderschließenden Praktikums“ (NACH)	186

0 Vorwort

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

mit diesem Band wird der zweite Evaluationsbericht der Humboldt-Universität zur neuen gestuften Lehrer/innenbildung vorgelegt. Er zeigt, dass sich die Nachfrage nach den veränderten Studiengängen stabilisiert und die sozio-biographische Zusammensetzung der Studierenden sich über die verschiedenen Immatrikulationsjahrgänge hinweg praktisch unverändert gefestigt hat.

Während der erste Evaluationsbericht von *van Buer & Kuhlee* (2007) sich primär auf Aspekte der Strukturevaluation konzentriert, ist das Spektrum diesmal deutlich breiter. In diesem zweiten Bericht werden die Ergebnisse aus insgesamt fünf Teilstudien vorgestellt. Zentrale Themen sind: strukturelle Studierbarkeit, Berufs- und Studienwahlmotivation, subjektive Bilder der Studierenden über Lehrer/in-Sein zu Beginn des Studiums, subjektive Studienerfolgserklärungen von Studierenden, die die Bachelorstufe innerhalb der Regelstudienzeit absolviert haben, Relevanz und Qualität der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile aus der Sicht der Studierenden.

Mit dem Thema der strukturellen Studierbarkeit wird ein Problemfeld fokussiert, das angesichts der hohen organisatorischen Zergliedertheit der lehramtsbezogenen Kombinationsstudiengänge (zwei Fachwissenschaften, die beiden jeweiligen Fachdidaktiken, die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)) von Seiten der Universität als Anbieterin der Studiengänge institutionell nur schwer zu beherrschen ist. Die Ausführungen in diesem Bericht zeigen ganz systematisch, warum dies so ist und welche Effekte man von institutionellen Maßnahmen wie der Einrichtung von Zeitfenstern, Erhöhung von kapazitären Inputs, etc. erwarten kann. Gleichzeitig öffnen die Befunde zu den subjektiven Erklärungen der in der Regelstudienzeit auf der Bachelorstufe erfolgreichen Studierenden neue Perspektiven auf dieses durchaus konträr diskutierte Feld. Unter den Blickwinkeln von Bildung und Universitas verweisen sie jedoch auch auf nicht-erwünschte Folgekosten eines konsequent auf Zeitnutzung hin orientierten Studierhandelns. Dieser zweite Evaluationsbericht kann das Problemfeld der strukturellen Studierbarkeit nicht abschließend klären – und beabsichtigt dies auch nicht; er kann jedoch wertvolle empirische Befunde über die Spannung zwischen institutionellen Studienangeboten und individuellem Nutzungshandeln der Nachfrager/innen liefern.

Die Ergebnisse der Studie zur Berufs- und Studienwahlmotivation markieren die ausdrücklichen, primär intrinsisch motivierten Orientierungen der Studierenden am Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers. Gleichzeitig machen sie darauf aufmerksam, dass die Nachfrager/innen mit gleichermaßen stark traditionell geprägten wie auch hoch stabilen Bildern über Lehrer/in-Sein in das Studium hineingehen. Während des Bachelorstudiums scheint es nur ansatzweise zu gelingen, diese Überzeugungen aufzubrechen und systematischer und nachhaltiger Reflexion zugänglich zu machen. Von hoher Bedeutung für die Diskussion um die Strukturierung der Curricula in den berufswissenschaftlichen Studienanteilen erweisen sich auch die Ergebnisse zur inneren Gruppierung der Studierenden in solche der in der Eigensicht „geborenen Lehrer/innen“ und in solche von „Lehrer/innen aus rationalem Kalkül“. Während erstere mit äußerst hohen und stabilen Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich Unterricht und Unterrichten ausgestattet sind, liegt den letzteren zwar auch eine eindeutige pädagogische Orientierung zugrunde; im Vergleich sind sie jedoch sichtbarer auf die fachwissenschaftlichen Studienkomponenten und den dortigen Kompetenzerwerb ausgerichtet.

Evaluatives Vorgehen unterscheidet sich gegenüber Grundlagenforschung u. a. dadurch, dass der Aspekt der Nützlichkeit bereits bei der Anlage der Studien systematisch berücksichtigt, sogar betont wird. Auch wenn dieser Aspekt in sich wiederum komplex strukturiert ist, so stellt sich doch die Frage, inwieweit welche Ergebnisse aus den beiden bisher vorgelegten Evaluationsberichten für Studienreformen genutzt werden können und inwiefern dies auch getan wird. An dieser Stelle treffen sich Ziele des jüngsten Bildungsstreiks der Studierenden mit Intentionen der Humboldt-Universität selbst, sich auf den Weg zu machen, um nach der Phase der Implementierung der neuen Studiengänge jetzt die Phase der inneruniversitären Adjustierung einzuleiten. Diese zielt auf die Beantwortung von Fragen nach der Entzerrung von Studienstrukturen, die auch die Überfrachtungen mit Leistungsüberprüfungen beinhaltet. Sie wird aber auch organisatorische Veränderungen mit sich bringen. Hier geht es vor allem um die Errichtung und Einrichtung eines „Humboldt-House of Teacher Education“. Dieses soll trotz aller finanziellen Einschränkungen den Lehramtsstudierenden nachhaltig eine gesicherte Studienheimat anbieten.

Uwe Jens Nagel

Vizepräsident für Studium und Internationales
der Humboldt-Universität zu Berlin

1 Evaluation der ‚neuen‘ gestuften Lehrerbildung an der Humboldt-Universität – zu einem sich fortentwickelnden Konzept

1.1 Transparenz, strukturelle Studierbarkeit, optimierte Effektivität und Effizienz der Lehrer/innenbildung

1.1.1 Zweistufige Lehrer/innenbildung – Grundlegende Überlegungen

Mit Beginn des WS 2004/2005 wurde die universitäre Lehrerbildung in Berlin an allen Berliner Universitäten mit Bezug auf den Bologna-Prozess (vgl. z. B. *van der Wende* 2000) verbindlich auf die Stufung von Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education umgestellt (Erprobungsklausel § 8 Abs. 2 BerlHG, Änderung des Lehrerbildungsgesetzes vom 05.12.2003). Zwei grundlegende Aspekte sind bezüglich der vorgenommenen Veränderungen für die Diskussion in dem folgenden Evaluationsbericht bedeutsam: (a) Vor allem aus kapazitären Gründen ist die *Bachelorstufe* prinzipiell polyvalent angelegt; sie nutzt die in den Bachelorstudiengängen üblicher Weise für freie curriculare Wahlen der Studierenden vorgesehenen 30 Studienpunkte für die Studienangebote in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, die jeweilige Fachdidaktik in den beiden gewählten Fächern sowie Deutsch als Zweitsprache (DaZ)). Diese hat der/die Studierende zu absolvieren, wenn er/sie sich erfolgreich in den Master of Education bewerben möchte. Diese Regelung nimmt den Studierenden somit fast jede curriculare Wahlmöglichkeit. Vor diesem Hintergrund ist durchaus erwartbar, dass die Studierenden zu einer stark instrumentell-formalen Erfolgsorientierung bei der Generierung ihrer Studienleistungen tendieren (vgl. die Befunde im Kapitel 3); zum einen aufgrund dieser eingeschränkten curricularen Wahlen und hiermit möglicherweise empfundenen Einengungen sowie zum anderen aufgrund der begrenzten Zahl an Studienplatzangeboten im Master of Education und hiermit verbundener prekärer Übergänge. (b) Im *Master of Education* ist die curriculare Ausrichtung auf das spätere Tätigkeitsfeld als Lehrer/in sowohl hinsichtlich des Zeitanteils im Studium als auch in curriculärer Hinsicht deutlich stärker verankert als auf der Bachelorstufe. Damit ist letztlich im Vergleich zur ‚alten‘ Lehrerbildung zumindest hinsichtlich der Struktur des Lehramtsstudiengangs eine deutlich verstärkte Arbeitsmarktorientierung vorgesehen (zum „Elend“ der alten Lehrerbildung vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007, 25ff.).

Der Prozess der Studienstrukturumstellung wird in hohem Maße durch Verträge zwischen dem Land Berlin als späterer Arbeitgeberin für die Absolvent/innen, die sich in Berlin in den Vorbereitungsdienst und dann in den Lehrberuf bewerben, und den Universitäten gesteuert (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 13ff.). Über die dritte im Bologna-Prozess auch vorgesehene Stufe, das postgraduelle Doktorantenstudium, wird zumindest bisher nicht ausführlicher diskutiert. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein. So scheinen beispielsweise weitgehend ‚traditionelle‘ Vorstellungen darüber vorzuherrschen, inwiefern eine spätere Lehrperson ihre weitere (Aus-)Bildung im Rahmen einer Promotion bzw. eines Graduiertenkollegs für ihre Berufstätigkeit sowie für ihre spätere Schule gewinnbringend einsetzen kann. Zudem finden sich wenig explizierte Überle-

gungen dazu, wann ein solcher Schritt etwa im Rahmen beruflicher Fortbildung nach einigen Jahren Berufstätigkeit vollzogen werden sollte. Insgesamt beeinflusst dieser Themenkomplex die einschlägige Debatte um die Neuorganisation der Lehrerbildung so gut wie nicht.

Demgegenüber wird eine Vielfalt von Zielen in Verbindung mit der gestuften Lehrer/innenbildung diskutiert. Folgt man z. B. *Schwarz-Hahn & Rehburg* (2004, 19ff.), stellen neben der Ausweitung der Kompatibilität der Studiengänge zwecks Erhöhung der Studierendenmobilität, die Steigerung der Transparenz von Studium und Lehre (vgl. auch *van der Wende* 2000) sowie die Erhöhung der Effektivität und Effizienz der Studienangebote entscheidende bildungspolitisch vorgetragene Argumentationslinien dar (zur Studienmobilität vgl. die eher kritischen Befunde in den Abschnitten 3.6 sowie 4.4). Eine zentrale Option zielt auf die Sicherstellung der strukturellen Studierbarkeit, die in der bildungspolitischen Diskussion, vor allem im Kontext finanzökonomischer Erwägungen, seitens der staatlichen Geldgeber offensiv ins Feld geführt wird (vgl. die Befunde in den Abschnitten 4.3 sowie 3.6). Diese Zielstellungen werden im Folgenden näher betrachtet.

1.1.2 Zur Transparenz von Studienangeboten

Die Studienreform richtet sich vor allem auf die innere Strukturierung der Studiengänge. Dabei wird teils explizit, teils implizit mit drei grundlegenden Konzepten gearbeitet.

- *Time-on-task-Modell*: Als allgemeiner Studienzeitverrechnungsrahmen dient ein solches Modell, wie es im Rahmen der Schulleistungsdebatten bereits Ende der 1960er von *Bloom* (1971) bzw. *Carroll* (1973) entwickelt, von z. B. *Harnischfeger & Wiley* (1977) für die deutsche Schulleistungsdebatte zusammengefasst, von z. B. *Treiber* (1982) empirisch geprüft und in der neueren Debatte von z. B. *Helmke* (2003) im Rahmen seines Angebots-Nutzungs-Modells wieder aufgegriffen wurde.

Dieses zunächst für schulische Lehr-Lern-Angebote entwickelte Angebots-Nutzungs-Modell kann an die spezifischen Bedingungen des Gegenstandsbereichs universitärer Studienangebote angepasst werden. Einer solchen Grundvorstellung folgt das evaluative Gesamtkonzept für die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität. Dieses Modell geht davon aus, dass Struktur, curriculare Ausgestaltung, hochschuldidaktische Gestaltung der Studiermilieus oder Prüfungsmodellierung der institutionalisierten Studienangebote von den Nachfrager/innen durch deren Studier- und Prüfungshandeln interpretiert wird. Dabei kann es - so die These - zu handlungsrelevanten Zielkonflikten zwischen Angebot und Nachfrage mit erheblichen Konsequenzen für das Erreichen der seitens der Anbieter intendierten Wirksamkeit der Angebote kommen. Damit wird auf mehrfache Weise das Merkmal der „Passung“ zentral; es geht um Passung hinsichtlich der Ziele und Erwartungen (vgl. z. B. die Kapitel 5 & 6), hinsichtlich der curricularen Ausgestaltung (vgl. z. B. Kapitel 7), hinsichtlich der universitären Studiermilieus und der institutionellen Unterstützungsangebote (zu Letzterem vgl. die Befunde in *van Buer & Kuhlee* 2007, 36ff.), aber auch hinsichtlich der informellen

Lernnetzwerke der Studierenden untereinander (vgl. die Abschnitte 3.5 & 4.5) und nicht zuletzt hinsichtlich der Leistungsüberprüfung.

Das hier angesprochene Time-on-task-Modell ist in ein auf die universitären Studienangebote angepasstes Angebots-Nutzungs-Modell integrierbar; es übernimmt die wichtige Aufgabe der Verrechnung von eingeforderten vs. geleisteten Zeitkontingenten im Sinne eines justiziablen Kennzahlensystems. Dabei werden die von den Nachfrager/innen nach Studienangeboten zu leistenden Mindeststudienzeitinvestitionen in rechtlich verbindliche „Rechengrößen“ umgerechnet. Diese Rechengrößen sind Studienpunkte (SP) und deren Umrechnung in Studienzeitgrößen (1 SP = 30 Zeitstunden) sowie mittlere Workloads (30 SP) pro Semester und für die Regelstudienzeit insgesamt. Dabei ist das angebotene Curriculum gemeinsam mit den vorgesehenen Prüfungen vollständig in Zeitgrößen umzurechnen (zu den realisierten wöchentlichen Studienzeitinvestitionen vgl. Abschnitt 4.4; auch *van Buer & Kuhlee* 2007, 50ff.).

- *Erwerbsarbeit als Rahmenkonzept für Studienzeit:* Diese Berechnungen erfolgen auf der Basis von Vorstellungen, die sich an Berufs- und Erwerbsarbeit orientieren und dort an einer mittleren wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Stunden für einen Vollzeitarbeitsplatz. Dies wiederum impliziert die konzeptuelle Gleichstellung von Arbeiten, das in Kontexten bezahlter Arbeit vollzogen wird, und Lernen, das in institutionalisierten Kontexten von Bildungsanbietern geleistet wird. Diese entsprechend in geforderte Zeitinvestitionen umgerechnete Gleichstellung betont ökonomische Betrachtungsweisen. Zwar ist die Frage nach systematischer Integration von Lerntätigkeiten in die Struktur von bezahlter Arbeit seit geraumer Zeit ein zentrales Diskussionsfeld (vgl. z. B. *Frieling, Bernard, Bigalk & Müller* 2006); aber bereits die Studien von z. B. *Lempert* (1993) über entwicklungsförderliche Merkmale von Arbeitskontexten machen darauf aufmerksam, dass nur unter ganz spezifischen Bedingungen eine Symbiose von Arbeiten und Lernen hergestellt werden kann (vgl. auch z. B. *Ulich* 1999 sowie die Beiträge in *Kell & Lipsmeier* 1989). So ist es nicht überraschend, dass bereits *Volpert* (1983) in seinen Handlungsstrukturanalysen auf die grundlegenden Unterschiede zwischen Lernen und Arbeiten verwiesen hat. Vor diesem hier nur kurz skizzierten Hintergrund bleibt mehr als fraglich, inwiefern es für die generelle Berechnung von Studienzeiten bzw. Studier- und Prüfungszeiten gerechtfertigt ist, zur Bestimmung der institutionell eingeforderten Zeitinvestitionen in Lernen die über z. B. tarifrechtliche Regelungen kodifizierten Zeitinvestitionen in Arbeiten als Grundlage zu nehmen. Zudem ist darauf aufmerksam zu machen, dass implizit auf einen ‚Standard‘studierenden im Sinne einer Person mit mittleren Studieninputs Bezug genommen wird, ohne diesen empirisch zumindest bisher hinreichend präzise beschreiben zu können. Darüber, wie diese Studieninputs - nicht zuletzt im Vergleich der Studiengänge mit ihren unterschiedlichen Angebots-Nachfrage-Relationen - gestaltet sind und wie sie über das Nutzungshandeln der Nachfrager/innen während des Studiums modelliert werden, ist empirisch eher wenig bekannt.

- *Gesichert bereitzustellende Regelstudienangebote:* Die oben skizzierten zeitlichen Rechengrößen werden in Verbindung mit allgemeinen Strukturgrößen in Studienmindestangebote transformiert. Diese allgemeinen Strukturgrößen legen vor allem fest,

wieviel Studienpunkte in der Gesamtsumme beider Stufen der universitären Studienangebote - der Bachelor- und Masterstufe - als verbindliches (Mindest-)Angebot und für den Erwerb der entsprechenden Zertifikate von jeder/m Studierenden nachzuweisen sind (insgesamt 300 SP). Diese sind vom jeweiligen Bildungsanbieter zuverlässig so anzubieten, dass unter der Maßgabe der oben definierten mittleren Zeitinvestitionen des/der individuelle/n Nachfragers/in diese/r sein/ihr Studium erfolgreich absolvieren kann; dabei sind die Bedingungen von Vollzeit- vs. Teilzeitstudierenden zu beachten. Mögliche curriculare Kombinationen sowie zeitliche Angebotsrhythmen (etwa jährlich vs. semesterweise) müssen so implementiert werden, dass die strukturelle Studierbarkeit der Studienangebote gesichert bleibt. Diese Aspekte werden im Rahmen regelmäßig zu vollziehender Akkreditierung geprüft und im Falle erfolgreicher Akkreditierung zertifiziert (zum Bericht für die Systemakkreditierung der Lehrer/innenbildungsstudiengänge an der Humboldt-Universität vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007).

1.1.3 Zum Konzept der strukturellen Studierbarkeit

- *Rahmenüberlegungen:* Die Antworten auf die Frage nach der Studierbarkeit von Studiengängen und den darin eingebetteten Studienangeboten dienen primär dazu, einen rechtlich gesicherten Rahmen mit Folgen für die zu implementierenden strategischen und operativen Konzepte zur inhaltlichen und zeitlichen Sicherstellung der Studierbarkeit zu entwickeln. Die institutionellen Anbieter von Studiengängen werden rechtlich auf Mindestangebotsleistungen so verpflichtet, dass es dem/der ‚Standard‘nachfrager/in erwartbar gelingt, unter den oben skizzierten Bedingungen und Verrechnungskonzepten die eingeforderten Studienleistungen bis hin zum Erwerb des Abschlusszertifikates innerhalb der jeweils festgelegten Regelstudienzeit zu erbringen. Seitens vieler Diskutanten wird in dieser Debatte mehrheitlich - zumindest für das Erststudium - implizit und/oder explizit von Folgendem ausgegangen: Als Grundlage dient das Modell des Vollzeitstudiums. Für Abweichungen davon im Rahmen des Teilzeitstudiums oder des Berufs- bzw. Erwerbsarbeit begleitenden Studiums sind die sich daraus ergebenden Bedingungsveränderungen für ‚mittleres‘ Studierhandeln in den Studien- und Prüfungsordnungen zu berücksichtigen.

Insgesamt wird damit die oben bereits angesprochene ökonomische Sicht auf Studienangebot und Studienerfolg, d. h. der Blick auf die Ressourcen schonende Verwendung knapper Mittel, betont. Wie z. B. *Heid* (2007) dies für den Kontext von Schule und Unterricht kritisch anmahnt, wie es aber auch z. B. im Gutachten der *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* (2003) für diesen Bereich zum Ausdruck kommt, kann gleichfalls kritisch für den Bereich des universitären Studienangebotes festgestellt werden: Gerade im Prozess der Verrechtlichung der neuen Studienstrukturen sowie deren finanztechnischer Sicherung und deren transparenter Abbildung z. B. im Rahmen von Akkreditierungsprozeduren wird die Antwort auf die Frage nach der Studierbarkeit wesentlich durch die implizite und/oder explizite Wahl der ‚Erfolgs‘-Kriterien geprägt. Diese seien - so die Kritiker - ebenfalls zunehmend ökonomisch orientiert, wenn nicht gar bestimmt. Am sichtbarsten wird dies in der Debatte um den Begriff der immer stärker eingeforderten Arbeitsmarktorientierung von Bildungsange-

boten (vgl. auch die Beiträge in *Lohmann & Rilling* 2002). Diese Orientierung wird nicht zuletzt in der Debatte um die Eignung und Eignungsprüfung von Studierenden für den Lehrberuf sichtbar, die aus der Sicht ihrer Verfechter vor dem Eintritt in das Studium bzw. in den ersten Phasen des Studiums stattfinden sollte (zu dieser Diskussion vgl. z. B. *Rahm & Thonhauser* 2007; *Criblez & Lehmann* 2007; auch *Trost* 2005; zu einschlägigen Befunden vgl. z. B. *Bieri, Schuler & Stirnemann* 2009).

Die kritische Variante dieser Diskussion um die Arbeitsmarktorientierung von (beruflichen) Bildungsangeboten kann in Deutschland nicht nur im Bereich der akademischen, sondern gerade auch im Bereich der beruflichen Bildung, dort sowohl hinsichtlich der nicht-akademischen Berufsausbildung als auch der beruflichen Fort- und Weiterbildung, auf eine lange Tradition zurückblicken (grundlegend vgl. bereits z. B. *Blankertz* 1969; für die berufliche Fort- und Weiterbildung vgl. z. B. den mehrbändigen Bericht der *Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens* 2004; vgl. auch die Beiträge in *Achtenhagen & Lempert* 2000). Angesichts der sich derzeit dramatisch ändernden Verteilung von Erwerbsarbeit vs. berufsförmig gestalteter Arbeit im Gesamtangebot sozialversicherungspflichtiger Arbeitsangebote wird sichtbar, dass Arbeitsmarktorientierung zwar ein wichtiges Kriterium für die curriculare Ausgestaltung von Studienangeboten und deren Bewertung darstellt, dass es jedoch nicht das einzig relevante ist und zudem durchaus kritisch diskutiert werden kann. Dies gilt vor allem für Studiengänge, denen kein klar(er) definiertes Segment des Arbeitsmarktes bzw. Beschäftigungssystems gegenübersteht.

Nicht nur aus ökonomischer Sicht ist die Verwendung von Kriterien wie Dropout-Quoten, Absolvent/innenquoten, Wechsler/innenquoten, mittlerer Lernzuwachs vs. Mindestlernzuwachs etc. als zu optimierende Studienerfolgsparemeter durchaus sinnvoll. Sie können wertvolle quantitative Kennzahlen für die inneruniversitäre Entscheidungsfindung auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen und für die gezielte Qualitätsentwicklung der Studienangebote darstellen. Allerdings bleibt zu fragen, in welchem auf universitäre Lehre bezogenem Gesamtkonzept diese Kennzahlen wie integriert werden und welche weiteren Parameter (z. B. hochschuldidaktische Aspekte, Prüfungsmodellierungen) in diesen Rahmen einfließen. Weiterhin ist unübersehbar, dass der Aspekt der studiengangsspezifisch angemessenen Balance zwischen (beruflicher) Bildung und Qualifizierung in die Definition der einzelnen Parameter verlagert wird. Dieser Kontext ist idealtypisch mit Blick auf die Studierbarkeit von Studiengängen und damit in Verbindung mit den Angebotsstrukturen der Studiengänge diskutierbar. Denn die jeweilige konzeptuelle Beantwortung der einschlägigen Fragen z. B. zur Fassung des Begriffs von „Dropout“ oder der Bewertung von Studiengangwechsel vor dem Hintergrund von Berufswahlmotiven (vgl. mit Lehramtsbezug z. B. *Nieksens* 2002; *Ulich* 2004) oder auch im Rahmen der sogenannten Eignungsdebatte (vgl. z. B. *Rahm & Thonhauser* 2007; die Befunde in *Bieri, Schuler & Stirnemann* 2009) führt zu einer durchaus unterschiedlichen Konkretion von ‚Normquoten‘ etc., die der Bewertung von Studiengängen zugrunde gelegt werden (können).

Der mit dem Bologna-Prozess eingeschlagene Prozess der Berechnung von Studienangeboten auf der Basis von Time-on-task-Modellen stellt letztlich die Frage nach der Definition und Implementierung von Studienstandards. Dabei kann auf eine ganz ähnliche Entwicklung im Bereich von Schule und Unterricht verwiesen werden. Sichtbar wird diese Entwicklung in den Reaktionen z. B. der Kultusministerkonferenz auf die Befunde aus den (inter-)nationalen Leistungsstudien (vgl. z. B. *PISA-Konsortium* 2003; 2007; für Hamburg vgl. z. B. *Lehmann, Seeber & Hunger* et al. 2006). Sie haben u. a. zur Formulierung von Bildungsstandards (vgl. z. B. *Klieme, Avenarius* et al. 2003; *Köller* 2007; den internationalen Überblick in *Oelkers & Reusser* 2008) bis hin zur Institutionalisierung z. B. des Instituts für Qualität der Bildung (IQB) in der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität geführt. Insgesamt erscheint es demnach nicht überraschend, dass gerade in der universitären Lehrerbildung mit ihrer (scheinbar) eindeutig definierbaren Arbeitsmarktorientierung die Diskussion nach Studienstandards besonders deutlich aufbricht (vgl. z. B. *Terhart* et al. 2009).

- *Zum Begriff der strukturellen Studierbarkeit:* Auch wenn der Begriff der (strukturellen) Studierbarkeit vor allem in der universitätspolitischen Diskussion höchst relevant erscheint, so ist er bisher nicht einheitlich definiert. Allerdings hebt er deutlich auf das Folgende ab: Innerhalb der von jedem/r Vollzeitstudierenden zu vollziehenden wöchentlichen Studienarbeitszeit von 40 Stunden (inklusive Präsenzzeiten, Vorbereitung und Nachbereitung, Leistungsarbeiten und Modulabschlussprüfungen) muss der/die Standardnachfrager/in in seinem/ihrem Studiengang die Studien- und Prüfungsangebote so wahrnehmen können, dass aufgrund von zeitlichen Überschneidungen/Überlastungen und (Prüfungs-)Verdichtungen keine Überschreitung der Regelstudienzeit erforderlich wird. Darüber hinaus sind die Prüfungsangebote zeitlich so zu arrangieren, dass auch bei nicht-erfolgreichem Abschneiden im 1. Prüfungstermin nicht bereits die 1. Prüfungswiederholung zu einer Studienzeitverlängerung führt.

Das bisherige Konzept der strukturellen Studierbarkeit umfasst demnach zwar das vom institutionellen Anbieter intendierte, nicht jedoch das faktische Studier- und Prüfungshandeln der Nachfrager/innen (dazu vgl. Kapitel 3 & 4). Inwieweit dieses Konzept im Sinne des oben skizzierten Angebots-Nutzungs-Modells z. B. (zu) hohe bzw. nicht an die Eingangsbedingungen von Studierenden angepasste Studienanforderungen abdeckt, die sich u. a. in hohen Prüfungswiederholungsquoten niederschlagen, muss angesichts bislang weitgehend nicht verfügbarer empirischer Befunde strittig bleiben.

Insgesamt zielt der Begriff der strukturellen Studierbarkeit auf die Verpflichtung der anbietenden Institution, das jeweilige Angebot so zu gestalten, dass ein/e noch näher zu beschreibende/r ‚Mittelwertsstudierende/r‘ z. B. hinsichtlich ihrer/seiner Vorkenntnisse, sonstiger studienrelevanter Kompetenzmerkmale etc. in der Lage sei, innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich zu studieren, wenn sie/er die in den einschlägigen Ordnungen normativ eingeforderten Zeitinvestitionen tätigt. Damit wird sichtbar:

- Der Begriff der strukturellen Studierbarkeit trifft primär die formale Struktur der institutionellen Angebotsseite und die institutionell realisierten Angebotsbedingungen. Durch den zumindest implizit gegebenen Bezug auf die/den

„Standard“nachfrager/in, wird jedoch auch die Verknüpfung zum Studier- und Prüfungshandeln der Nachfrager/innen impliziert.

- Zudem kann der Begriff durchaus als rechtsrelevant angesehen werden, z. B. bei der Frage nach BaFöG-Entscheidungen, studiengangswissenschaftlichen Entscheidungen über die Vergaben von z. B. Malus-Punkten etc.
- Der Begriff bezieht sich über den Rekurs auf Zeitkontingente auf ausgewählte Aspekte faktischen Studier- und Prüfungshandelns, z. B. auf das Merkmal der Passung zwischen Studierendeninput (Vorkenntnissen, Kompetenzen etc.) und Studienanforderungen: Damit rekurriert er zumindest implizit auf empirisch zu sichernde Befundkonstellationen, sollen nicht Alltagswissen oder andere Wissensbestände wie traditionell und stark normativ verfestigte Bilder über (scheinbar) „notwendige“ kognitive Ressourcen der Studierenden etc. die Ausprägung des hier diskutierten Begriffs in erheblichem Ausmaß prägen. Derzeit ist davon auszugehen, dass die eingeforderten empirisch gesicherten Wissensbestände in der benötigten Form wenn, dann nur sehr partiell verfügbar sind (für die universitäre Lehrer/innenbildung vgl. z. B. *Blömeke, Kaiser & Lehmann* 2008; auch *Schmidt, Tatto et al.* 2008)
- Der Begriff der strukturellen Studierbarkeit geht von einer Studiensituation aus, die zumindest unter dem Aspekt studienbegleitender Erwerbstätigkeit nur für ca. 40% der Studierenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen realisierbar ist bzw. von diesen als gewünscht realisierbar angesehen wird (vgl. die Befunde in *van Buer & Kuhlee* 2007, 4ff.; Kapitel 3 & 4; vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008, 17ff).

Der Begriff der Studierbarkeit wird jedoch in der Vielfalt der hier nur angedeuteten Facetten mit den sich daraus ergebenden Folgekosten - so die Hypothese - von den unterschiedlichen Diskutanten häufig nur bedingt wahrgenommen und vor dem Hintergrund knapper Ressourcen vor allem unter angebotsinstitutionellen Kriterien verengt.

- *Integration des Begriffs der (strukturellen) Studierbarkeit in ein Angebots-Nutzungs-Modell als Konsequenz der Überlegungen:* Eine Konsequenz aus den obigen Überlegungen ist, den Begriff der strukturellen Studierbarkeit wie bisher durchaus auf die institutionelle Angebotsseite zu beziehen, ihn jedoch in einem übergeordneten Modell auch mit der Nutzer/innenseite, d. h. mit dem Studier- und Prüfungshandeln der Nachfrager/innen nach Studienangeboten, zu koppeln und damit der „Passungs“-Frage zugänglich zu machen (vgl. auch das Modell in *Thiel, Veit et al.* 2008, 3f.). In dem im Folgenden vorgelegten Evaluationsbericht werden die vorliegenden Befunde im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells strukturiert und diskutiert, um auf diese Weise die Verknüpfung von Studienangeboten und Nutzungsverhalten zu berücksichtigen (vgl. zum Angebots-Nutzungs-Modell für den schulischen Kontext *Helmke* 2003 & 2009).

1.1.4 Zur Erhöhung der Effektivität und Effizienz der Studienangebote

In den obigen Abschnitten wurde bereits teils implizit auf die Option Bezug genommen, die Studienangebote stärker als bisher auf Effektivität und Effizienz auszurichten (vgl.

auch *van Buer & Kuhlee* 2007, 13/14) und den Erfolg dieser Bemühungen nicht nur zu behaupten, sondern ihn auf unterschiedlichen Ebenen von Qualitätssicherung und -entwicklung auch empirisch nachzuweisen:

- auf der überregionalen bzw. internationalen Vergleichsebene mittels regelmäßiger Akkreditierung, wie sie z. B. für alle lehramtsbezogenen Studiengänge derzeit an der Humboldt-Universität durchgeführt wird;
- auf der inneruniversitären, jedoch fakultätsübergreifenden Ebene durch Struktur- und durch Programmevaluation dann, wenn mehrere Fakultäten an einem Studiengang beteiligt sind;
- auf der fakultätsinternen Ebene durch Veranstaltungsevaluationen.

Diesen Maßnahmen hinterliegt die Vorstellung eines PDCA-Zyklusses, der auf verschiedenen hierarchischen Ebenen angelegt und für unterschiedliche Zeitsegmente ausgelegt ist (PDCA-Zyklus = plan – do – check – act; vgl. *Deming* 1982). Auf der Grundstruktur des PDCA-Zyklusses basiert die Mehrzahl der Qualitätsmanagementkonzepte (zu Modellen und Konzepten von Qualitätsmanagement vgl. z. B. *Staehele* 1999; die Beiträge in *Masing* 1999; *Steinmann & Schreyögg* 2005; *Stockmann* 2006). Der Grundgedanke zielt darauf, den Ablauf von Planung, Umsetzung, Evaluierung und Readjustierung über definierte, maximale Zeitkontingente und über darauf verwendbare Investitionen wie Humankapital etc. transparent und vor allem ‚berechenbar‘ zu gestalten. Auf diese Weise soll der Grad der Zielerreichung messbar und der Schritt der Readjustierung in eine neue Stufe optimierter Prozess- und Produkt- bzw. Dienstleistungserstellung geführt werden. Inwiefern dieser Kreislauf durch Formen des New Public Managements, das sich u. a. dem Mittel der Zielvereinbarungen bedient, zusätzlich gestützt werden kann, ist für den Bereich von non-profit organizations derzeit nicht empirisch gesichert (zum New Public Management in Schule vgl. z. B. *Dubs* 1996; 2005; kritisch vgl. z. B. *Wittmann* 2007; genereller vgl. z. B. *Schröter & Wollmann* 2005).

Der PDCA-Zyklus auf der untersten hierarchischen Ebene - der Ebene der Veranstaltungsangebote - dient vor allem dem Ziel, die Notwendigkeit von Readjustierung in dem zu realisierenden Curriculum bzw. in den zu implementierenden Studierräumen zeitschnell zu erkennen, diese den verantwortlichen Diskutant/innen zugänglich zu machen und die vereinbarten Veränderungen möglichst unverzüglich zu implementieren. Die auf der jeweils hierarchisch höheren Stufe angesiedelten PDCA-Zyklen dienen dazu, z. B. mögliche Fragmentierungen in der Gesamtoptimierung etc. zu vermeiden. Insgesamt geht es nicht zuletzt auch darum, gezielt die Stufe der externen Evaluation mittels der (erfolgreichen) Akkreditierung bzw. Reakkreditierung vorzubereiten.

Die Koppelung dieser nicht nur zeitlich, sondern auch z. B. evaluationsinstrumentell unterschiedlich gestalteten Zyklen erfordert präzise Absprachen zwischen den verschiedenen universitären Entscheidungs- und Umsetzungsebenen (für die Lehrerbildung in der Humboldt-Universität vgl. den Bericht zur Erstellung eines Qualitätsmanagementkonzeptes; vgl. *van Buer & Kuhlee* 2009). Diese Überlegungen verweisen darauf, die inneruniversitären Qualitätssicherungs- und -entwicklungsanstrengungen auch im Rah-

men von Steuerungsphilosophien bzw. der Konzepte und Ergebnisse aus der Governance-Forschung zu diskutieren sind (dazu vgl. z. B. die Beiträge in *Lange & Schimank* 2004; die Beiträge in *Schuppert* 2005).

1.2 Zum Evaluationskonzept für die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität

Für die erste Phase der mit dem Land Berlin vertraglich vereinbarten Evaluierung der neuen gestuften Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität haben *van Buer & Kuhlee* (2007, 17ff.) im Auftrag des Vizepräsidenten für Studium und Internationales, Prof. Dr. Dr. h. c. Uwe Jens Nagel, ein erstes und letztlich auch bewusst entwicklungs-offenes Evaluationskonzept vorgelegt - aus mehreren Gründen:

- So waren zu diesem Zeitpunkt viele der Entwicklungen in den einzelnen Studiengängen, auch die Ergebnisse der System- und der derzeit noch laufenden Clusterakkreditierung (d. h. Studiengangsakkreditierung im Rahmen von Clustern von Studiengängen) und viele der daraus entstehenden neuen Fragen etc. noch nicht absehbar.
- Weiterhin war und ist auch derzeit nur begrenzt abschätzbar, welche Veränderungen sich in der bildungspolitischen Diskussion der Lehrer/innenbildung u. a. auf der Ebene der Kultusministerkonferenz (z. B. mit dem jüngsten Beschluss zur stärkeren Vernetzung der akademischen mit der nicht-akademischen Berufsausbildung), aber auch der Ebene der landespolitischen Debatte in Berlin ergeben, welche Konsequenzen dies für die Gestaltung der lehramts-orientierten Studiengänge hat und inwiefern das zu implementierende Evaluationskonzept darauf reagieren können soll bzw. muss (z. B. mit der geplanten Durchführung einer Studiengangswechselstudie im SS 2009).
- Die veränderte Struktur der Lehrerbildung sowie die Folgen für die curriculare Ausgestaltung und die anzubietenden Studiermilieus bergen ein Vielzahl von Fragen, die zum Zeitpunkt der Definition des Evaluationskonzepts noch nicht hinreichend gesichert absehbar waren. Zudem implizieren die Evaluationsergebnisse auch nicht vorhergesehene Fragen.
- Evaluation benötigt einen institutionell und finanziell gesicherten Rahmen. Dies gilt insbesondere für auf Längerfristigkeit ausgelegte Evaluationskonzepte. Diese beiden Bedingungen müssen im Kontext des derzeit in Entwicklung befindlichen Qualitätsmanagementkonzepts für die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität erst noch geschaffen werden (zu diesem Konzept vgl. *van Buer & Kuhlee* 2009).

Vor diesem Hintergrund sind die bisher durchgeführten Evaluationsstudien zur Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität im Rahmen eines PDCA-Zyklusses zu denken. Im Rückblick stellen sie einen zweijährigen Evaluationsprozess dar, in dem institutionelle Anbindung zwar zeitstabil an die Abteilung Wirtschaftspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaften, Philosophische Fakultät IV, erfolgte, dessen Finanzierung jedoch nur etappenweise zur Verfügung gestellt werden konnte (1/2 BAT IIa-Stelle und

1 studentische Hilfskraftstelle; vgl. auch *van Buer & Kuhlee* 2007, 19). Dieser Prozess wurde durch unterschiedliche institutionelle Verknüpfungen gesteuert – so vor allem durch die Verknüpfung mit der Gemeinsamen Kommission für Lehrerbildung und durch die Kooperation mit dem Vizepräsidenten für Studium und Internationales. Über die letztere ‚Verlinkung‘ konnte ganz im Sinne der oben bereits angesprochenen Governance-Überlegungen auch sichergestellt werden, dass für die Ausgestaltung der jeweils nächsten Evaluationsphase geprüft wurde, inwiefern neuere Diskussionsschwerpunkte in der universitätspolitischen Debatte zwischen den staatlichen und universitären Akteuren in die thematische Schwerpunktsetzung der jeweiligen evaluativen Studie eingebracht werden sollten bzw. auch nicht sollten.

Mit diesen Überlegungen wird neben der wissenschaftlichen Fundierung auch der Aspekt der Nützlichkeit von Evaluation betont, wie er durch den PDCA-Zyklus bereits impliziert ist. Dabei wird derzeit in der Folge der (inter-)nationalen Leistungsstudien und damit mit Blick auf den schulischen Kontext durchaus kritisch das Problem diskutiert, inwiefern die für (Bildungs-)Systemmonitoring erhobenen und ausgewerteten evaluativen Daten auch für andere Ebenen, hier für die Ebene der Einzelinstitution, gewinnbringend, d. h. entwicklungsförderlich, verwendet werden können (vgl. z. B. *Artelt* 2007; auch *Peek* 2007; kritisch z. B. *Wagner* 2009).

In ihrem für die erste Evaluationsstudie zugrunde gelegten Evaluationsbegriff beziehen sich *van Buer & Kuhlee* (2007, 20) auf *Rossi & Freemann* (1993) sowie *Bortz & Döring* (2006, 96), die die Systematik der Daten- und Erkenntnisgewinnung mittels sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden betonen, um die Wirksamkeit „sozialer Interventionsprogramme“ empirisch gesichert abschätzen zu können. Mit Bezug auf die Ausführungen zur internen Evaluation von Schulen z. B. in *Stockmann* (2006, 97ff.) oder in *Burkard & Eikenbusch* (2000) wird für die evaluativen Teilstudien der Aspekt der Nützlichkeit der Befunde für die Readjustierung von Strukturen, Programmen und deren Rahmenbedingungen nochmals betont.

Als thematische Schwerpunkte der Studien sind die folgenden zu identifizieren:

(a) *Unter mittelfristiger Perspektive geplante Studien:* Im Evaluationsbericht 1 haben *van Buer & Kuhlee* (2007, 21) ein auf Mittelfristigkeit angelegtes entwicklungsoffenes Konzept für die Gestaltung der Evaluation der Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität vorgelegt. Es enthält die Komponenten der

- *Strukturevaluation:* Diese beinhaltet ausgewählte Aspekte der Studierbarkeit der Studienangebote sowie allgemeine Merkmale der Nachfrager/innen wie sozio-biographische Herkunft, Erwerbstätigkeit während des Studiums etc.;
- *Evaluation der Wirksamkeit:* Diese geht der Frage nach dem von den Studierenden subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs nach;
- *Programmevaluation:* Sie zielt darauf, die erziehungswissenschaftlichen Studienangebote in den Berufswissenschaften auf der Bachelorstufe aus der Sicht der Nachfrager/innen zu erfassen.

(b) Realisierte Studien: Das oben skizzierte Konzept ist für die der Evaluationsstudie 1 (WS 2006/ 07) folgenden Studien strukturell weitgehend umgesetzt worden; gleichwohl haben sich in Folge der Ergebnisse aus der jeweils vorgängigen Untersuchung sowie aus der Diskussion der Lehrer/innenbildung auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen für die einzelne Teilstudie thematisch durchaus Änderungen ergeben, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

2 Zu den durchgeführten evaluativen Teilstudien, zur Datenerhebung und Berichterstattung

2.1 Zu den evaluativen Teilstudien und zur evaluativen Gesamtstruktur

Vor dem Hintergrund des im Abschnitt 1.2 skizzierten, auf Mittelfristigkeit und Entwicklungsoffenheit angelegten Evaluationskonzepts und den vorfindlichen Kontextbedingungen der Umsetzung konnten bisher die folgenden Teilstudien realisiert werden:

- *WS 2006/07 (Teilstudie 1, Bachelorstufe)*: Diese Studie war auf generelle Strukturmerkmale der Nachfrager/innen sowie auf ausgewählte Aspekte der Studierbarkeit der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge wie wahrgenommene Studienbelastungen, Erwerbsarbeit während des Studiums etc. konzentriert (N = 710; Rücklaufquote 62%). Die Befunde wurden in *van Buer & Kuhlee* (2007) weitgehend dokumentiert.
- *SS 2007 (Teilstudie 2, Bachelorstufe)*: Hier wurde im Wesentlichen nach dem Berufswahlhandeln der Lehramtsstudierenden gefragt, nach ihren Kompetenzerwartungen mit Blick auf den Lehrberuf sowie nach den von ihnen wahrgenommenen Kompetenzentwicklungen (N = 499; Rücklaufquote = 47%).
- *WS 2007/08 (Teilstudie 3, Bachelorstufe; Teilstudie 4, Masterstufe)*: In der Teilstudie 3 erfolgt die Konzentration auf Aspekte der Programmevaluation, d. h. auf die Beschreibung und Bewertung des Einführungsmoduls und des Moduls zum Berufsfelderschließenden Praktikum als den beiden Teilen des erziehungswissenschaftlichen Studienangebots in den Berufswissenschaften auf der Bachelorstufe (N = 790, Rücklaufquote = 50%). Darüber hinaus wurden in der Teilstudie 4 die Studierenden, die das Bachelorstudium innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich absolvierten, zu Beginn ihres Masterstudiums nach ihrer subjektiven Erklärung für ihr erfolgreiches Studieren befragt (N = 95; Rücklaufquote = 79%).
- *SS 2008 (Teilstudie 5, Bachelor- und Masterstufe; Teilstudie 6 Geschichte Bachelorstufe; Teilstudie 7 Grundschulpädagogik Masterstufe)*: Hier wurden erste Studien zur Programmevaluation in der Grundschulpädagogik sowie in der Geschichte durchgeführt (Teilstudien 6 & 7); sie dienen im Wesentlichen dazu, die Instrumente für die 2010 geplante Hauptstudie zu sichern bzw. zu entwickeln. Zudem wurden die Studierenden nach ihrer Bewertung der Beratungs- und Unterstützungssysteme an der Humboldt-Universität sowie ihrem Nutzungshandeln in diesem Kontext befragt (Teilstudie 5). Der hier vorliegende Bericht verweist auf ausgewählte Befunde aus dieser Teilstudie. Der ausführliche Bericht erfolgt zu Beginn 2010 zusammen mit demjenigen über die Ergebnisse der für das SS 2009 geplanten Studie zum Studiengangswchselverhalten in der universitären Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität.

Damit zeigt sich, dass das oben skizzierte Evaluationskonzept durch die durchgeführten Teilstudien weitestgehend realisiert werden konnte, hinsichtlich der

- *Strukturevaluation*: Zur Stabilität der Nachfrage und Nachfrager/innen nach Studienplätzen und Studienangeboten mit Blick auf sozio-biographische Kontexte sowie hinsichtlich der Bewertung der Beratungs- und Unterstützungssysteme und des Nutzungshandelns in diesem Bereich vgl. Kapitel 3 & 4 dieses Berichts;
- *Evaluation zur Wirksamkeit*: Zu professionsrelevanten Kompetenzen aus Sicht der Studierenden und zum wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs insbesondere mit Blick auf die Berufswissenschaften vgl. Kapitel 6 dieses Berichts;
- *Programmevaluation*: Zur Bewertung der beiden erziehungswissenschaftlichen Module in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen vgl. Kapitel 7 dieses Berichts.

Darüber hinaus werden in diesem Evaluationsbericht Analysen vorgelegt, die diese drei generellen Aspekte verknüpfen. Dies betrifft die thematischen Bereiche der

- *Berufswahl* und der *beruflichen Rollenidentität* der Studierenden (vgl. Kapitel 5),
- subjektiven Theorien der Masterstudierenden über *erfolgreiches Studieren auf der Bachelorstufe* innerhalb der Regelstudienzeit (vgl. Kapitel 3).

2.2 Zur Datenerhebung der evaluativen Teilstudien

Ein generelles Problem von Befragungsstudien manifestiert sich in häufig nicht zufriedenstellenden Rücklaufquoten. Dies gilt auch für Evaluationen von Studiengängen an Hochschulen und in besonderem Maße für online-Befragungen. Folgt man den Ausführungen von z. B. Bortz (2005, 86ff.), sind jedoch gerade in Phänomenbereichen, die neu strukturiert sind, Überlegungen zur Ziehung von Stichproben gegen solche zur Erhebung der Grundgesamtheit abzuwägen. Angesichts des hier nur kurz skizzierten Problemhintergrunds hat sich das Evaluationsteam für die ‚neue‘ Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität entschlossen, auf eine Stichprobenziehung zu verzichten und statt dessen unter Wahrung der Datenschutzbestimmungen wie folgt dreischrittig zu verfahren: Im *ersten Schritt* wurden mit Bezug auf den thematisierten Gegenstandsbereich die Veranstaltungen der Berufswissenschaften über alle Lehramtsstudiengänge in den jeweiligen Semestern identifiziert. Im *zweiten Schritt* wurden die Verantwortlichen für die jeweilige Veranstaltung angesprochen und mit ihnen die Durchführung der jeweiligen Befragung besprochen, welche im Rahmen einer festgelegten Woche gegen Ende der Veranstaltungsperiode durchzuführen war. Im *dritten Schritt* wurden die Fragebögen dann verabredungsgemäß eingesetzt (zu den Fragebögen vgl. den Anhang), d.h. die Studierenden erhielten in den Veranstaltungen die Möglichkeit, an der Befragung teilzunehmen und die Bögen entsprechend auszufüllen. Aufgrund dieses Vorgehensweise konnten insgesamt vergleichsweise hohe Rücklaufquoten erzielt werden.

Der Begriff der Rücklaufquote bezieht sich hier nicht auf das Verhältnis von insgesamt eingesetzten und zurückerhaltenen Fragebögen, sondern auf das Verhältnis der Gesamtmenge der in lehramtsbezogenen Studiengängen auf der jeweiligen Studienstufe immatrikulierten Studierenden (laut offizieller Statistik der Humboldt-Universität) im Verhältnis zur Anzahl der antwortenden Studierenden.

Diese oben dokumentierten Rücklaufquoten zeigen an, dass es zumindest für die Bachelorstufe im Sommersemester deutlich schwieriger ist, die Lehramtsstudierenden mit Befragungen zu erreichen, als im Wintersemester. Dies ist wesentlich auf die Taktung der Veranstaltungen in den Berufswissenschaften zurückzuführen.

Die Ausführungen im Abschnitt 4.3 zur strukturellen Studierbarkeit der universitären Studienangebote in der Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität zeigen, dass derzeit ca. 560 Fächerkombinationen möglich sind und ca. 180 Kombinationen faktisch auch gewählt werden. Daraus ergibt sich, dass es sich in den einzelnen Fachkombinationen - von den wenigen stark besetzten Kombinationen wie Deutsch - Geschichte abgesehen - um kleine Besetzungen von unter 5 Studierenden handelt. Aus diesem Grunde werden im folgenden Bericht zur Ausdifferenzierung der Ergebnisse für die erfasste Population primär geklumpete Großgruppen wie die Aufteilung nach den Lehrämtern genutzt (Sonderschulbereich, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II – allgemeine Schulen bzw. Sekundarstufe II – berufliche Fachrichtungen). Die Analyse der Rücklaufquoten für diese Großgruppen zeigt für den jeweiligen Befragungstermin keine bedeutsamen Abweichungen von den Gesamt-rücklaufquoten und den Strukturen der Grundgesamtheit. Auch bezüglich der Einzelfächer mit einer größeren Anzahl von Studierenden wie Geschichte, Deutsch, Mathematik, Sportwissenschaften, Anglistik oder Biologie weist Rücklaufquoten aus, die nur selten deutlich unterhalb der jeweiligen Gesamt-rücklaufquote sowie den Strukturen der Grundgesamtheit liegen. Damit ergibt sich insgesamt ein relativ stabiles Bild von Rücklaufquoten, die im Vergleich zu den aus der Hochschulforschung im Allgemeinen berichteten Quoten als in hohem Maße zufriedenstellend angesehen werden können. Daher wird für die im Folgenden berichteten Ergebnisse angenommen, dass die erfassten Befragten die Grundgesamtheit mit hinreichender Zuverlässigkeit hinsichtlich der Antwortverteilungen und der über lineare Modelle rekonstruierten Zusammenhänge in den Antworten repräsentieren. Mit Blick auf die im Folgenden vorgenommenen Analysen wird daher auch bei den deskriptiven Auswertungen auf Gewichtungen einzelner Subgruppen verzichtet.

Zudem ist an dieser Stelle festzuhalten: Generell wird bei den Auswertungen, beispielsweise bei der Analyse von Verteilungs- und/oder Mittelwertunterschieden, ein konservatives Signifikanzniveau von 1 % ($p = 0,01$) zu Grunde gelegt, um eine hohe Qualität der statistisch abgesicherten Entscheidungen bei der Hypothesenprüfung zu gewährleisten. Dies erscheint vor dem Hintergrund der besonderen inner- und außer-universitären Relevanz der generierten Ergebnisse für Fragen beispielsweise der Studienprogrammgestaltung oder der Steuerung in der universitären Lehrer/innenbildung als angebracht.

2.3 Zu den zentralen Leitlinien des Evaluationsberichts und zu den Grenzen der evaluativen Aussagen

Gerade in Situationen, die in nicht unerheblichem Maße durch unterschiedliche Bedingungs- und Interessenstrukturen der an den jeweils stattfindenden Aushandlungsprozessen beteiligten (institutionellen) Akteure gekennzeichnet sind, ist es nicht überraschend, dass Aussagensysteme, wie sie z. B. ein Evaluationsbericht darstellt, Anlass zu teils sehr unterschiedlichen Interpretationen geben (können). Darauf macht u. a. die Governance-Forschung aufmerksam, wenn sie die institutionelle Gebundenheit der Akteure und zudem deren individuelle Interessenstrukturen als einen bedeutsamen Teil intra- und interinstitutioneller Aushandlungs- und Regulierungsprozesse betrachtet (vgl. z. B. die Beiträge in *Schuppert* 2005). Stattfinden können auch - gewollt, aber auch ungewollt - Instrumentalisierungen beispielsweise der in solchen Aussagesystemen vorfindlichen Einzelaussagen etc. Dies gilt zumal, wenn nicht auf die Perspektive der Dokumentation fokussiert wird, sondern die (als notwendig wahrgenommene) Durchsetzung von institutionellen Interessen etc. einen signifikanten Teil dieser Steuerungs-, Regulierungs- und Aushandlungsprozesse darstellt.

Vor diesem Hintergrund wird auf die folgenden drei *Leitlinien* bei der Konstruktion des hier vorgelegten Berichts aufmerksam gemacht:

(a) *Betonung der deskriptiven Ausrichtung*: Zwar sind in den einzelnen Kapiteln die notwendigen Einbindungen in den jeweiligen einschlägigen Diskussionshintergrund skizziert. Dabei wird so weit wie möglich jedoch bewusst vermieden, Wertungen vorzunehmen. Wenn diese erfolgen, werden sie i. d. R. als solche gekennzeichnet. Im Zentrum steht das Interesse, die Deskriptivität der Aussagen zu betonen.

(b) *Begrenzung der Aussagen auf die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität*: Wie eingangs des Abschnittes 1 angemerkt, erfolgte die Umstellung der universitären Studienangebote in den lehramtsbezogenen Studiengängen auf das Bachelor-Master-Prinzip für alle Berliner Universitäten zum selben Zeitpunkt. Zwar liegt für jede Universität die vertragliche Verpflichtung zur Evaluierung dieser neu strukturierten Studiengänge vor; allerdings sind die einzelnen Evaluationskonzepte nicht so weit aufeinander abgestimmt, dass es problemfrei möglich ist, die jeweils vorgelegten Befunde ohne Einschränkung vergleichend zu verwenden. In der Konsequenz wird in dem hier vorgelegten Bericht ganz bewusst die Begrenzung der Aussagen auf die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität vorgenommen. In einzelnen Fällen werden die Ergebnisse aus anderen Universitäten als interpretativ genutzter Vergleichsrahmen herangezogen, z. B. die Befunde in *Thiel, Veit et al.* (2008).

(c) *Einbettung der Gesamtbefunde*: In der Gesamtzusammenfassung im Kapitel 8 werden die Befunde nochmals deskriptiv verdichtet. Die Einbettung dieser Befunde in den weiteren Strukturzusammenhang respektive weiteren interpretativen Rahmen erfolgt in *Vorstand der Gemeinsamen Kommission für Lehramtsstudien* (2009). Hier nimmt der Vorstand der Gemeinsamen Kommission für Lehrerbildung an der Humboldt-Universität die aus seiner Sicht notwendigen Vernetzungen vor.

Für die im folgenden vorgelegten Evaluationsergebnisse ist generell zu bedenken: Aufgrund starker ressourcenmäßiger Begrenzung war es für die Humboldt-Universität bisher nicht möglich, die implementierten evaluativen Studien durch solche zu anderen Studiengängen, z. B. zu den fachwissenschaftlichen Monobachelor- bzw. Masterstudiengängen, aber auch durch solche zur ‚alten‘ universitären Lehrerbildung zu erweitern, die bis zum SS 2010 noch Vertrauensschutz erhält. Die wünschenswerte Perspektive wäre, dies so zu tun, dass empirisch fundiert geprüft werden kann, inwiefern die im folgenden berichteten Ergebnisse auf spezifische Ergebnisstrukturen der universitären Lehrer/innenbildung (an der Humboldt-Universität) verweisen bzw. inwieweit sie allgemeiner situierte Profile der ‚neuen‘ Studiengänge darstellen, hier vor allem in Form der Reaktionen der Nachfrager/innen auf die neuen Studienangebote durch verändertes Studier- und Prüfungshandeln. An den Stellen, an denen eine solche Debatte sinnvoll erscheint bzw. durch die Ergebnisse nahegelegt wird, sind die Ausführungen im Sinne von noch zu prüfenden Hypothesen zu verstehen.

3 Erfolgreicher Studienabschluss des Bachelorstudiengangs mit Lehramts-option innerhalb der Regelstudienzeit – Reflexionen der Studierenden des Master of Education

3.1 Vorbemerkungen – evaluative Befunde als Hypothesen generierender Entwicklungskontext

Im Abschnitt 1.2 wird darauf aufmerksam gemacht, dass das im Evaluationsbericht 1 aufgezeigte Evaluationsmodell ganz bewusst als ein entwicklungsöffener Zusammenhang konzipiert ist (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 17f.). Denn angesichts des neu strukturierten Studienmodells in der Berliner Lehrer/innenbildung und unter Berücksichtigung einer nur wenig ausgeprägten empirischen Forschungslandschaft zur ‚alten‘ universitären Lehrer/innenbildung, war von Folgendem auszugehen: Eine ganze Reihe von Fragen bezüglich der Struktur und Qualität des Studienangebots auf der einen Seite und des Studier- und Prüfungshandelns der Nachfrager/innen auf der anderen würde sich erst bzw. gerade durch die nach und nach einlaufenden evaluativen Befunde herauskristallisieren. Gleichwohl wurden die Hauptlinien der ab WS 2006/07 geplanten Teilstudien umgesetzt.

Eine Folge der Einführung des Bachelor-Master-Modells für die Berliner Lehrer/innenbildung mit dem WS 2004/05 ist, dass bei Einhalten der Regelstudienzeit frühestens zum WS 2008/09 die ersten Studierenden in den Master of Education eintreten konnten. Die Konsequenz: Die im Evaluationsbericht 1 und in diesem 2. Bericht vorgelegten Befunde beziehen sich weitgehend auf die erste Studienstufe. Erst in den kommenden Semestern können tiefer greifende Evaluationsbefunde zum Master of Education vorgelegt werden, sollten die dafür notwendigen stabilen institutionellen und vor allem ausstattungsmäßigen Kontexte zur Verfügung gestellt werden (können).

Bereits im ersten Bericht wurde sichtbar, dass ein großer Teil der Studierenden die Regelstudienzeit nicht einhalten würde bzw. würde einhalten können (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 47ff.). In diesem Kontext erweist sich der Begriff der strukturellen Studierbarkeit von besonderer Bedeutung, der im Abschnitt 1.2 näher erläutert wird; im Abschnitt 4.3 werden weitergehende Befunde zu diesem Phänomenbereich vorgelegt.

Angesichts dieses angedeuteten Hintergrunds stellen sich u. a. zwei Fragen:

- (a) Durch welche Merkmale zeichnen sich die Studierenden, die innerhalb der Regelstudienzeit ihr Bachelorstudium erfolgreich abgeschlossen haben, im Vergleich zur Gesamtkohorte der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption aus?*
- (b) Wie erklären diese erfolgreichen Studierenden aus dem Rückblick subjektiv ihr Erfolgreich-Sein?*

Für das Evaluationskonzept wurde als ein zentrales Hintergrundmodell das Angebots-Nutzungs-Modell von *Helmke* (2003 & 2009) herangezogen (vgl. auch das ähnliche Modell für die Evaluation der neuen Studiengänge in der Freien Universität in *Thiel, Veit et al.* 2008, 3f.). Darauf bezogen sind die Antworten auf die letztere Frage von besonderem Interesse; denn - so die These - die subjektiven Erklärungsmuster für den

Erfolg im Bachelorstudium der Nachfrager/innen steuern signifikant ihr Studier- und Prüfungshandeln im Master of Education. Gleichzeitig stellen diese Daten eine wichtige Basis zur Beantwortung der Frage dar, inwiefern erwartet werden kann, dass die Bachelorstudierenden jenes Studier- und Prüfungshandeln realisieren, welches durch die institutionellen Studienanbieter eingefordert wird. Für andere Bereiche individuellen Handelns in institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten wie Schule und Unterricht liegt eine Vielzahl von einschlägigen Ergebnissen zu diesen Fragen vor; diese beziehen sich z. B. auf motivationspsychologische Modelle (als Zusammenfassung vgl. z. B. *Rheinberg* 2004; *Woolfolk* 2008, 449ff.), auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. z. B. die Beiträge in *Jerusalem & Pekrun* 1999), Kontrollüberzeugungen oder genereller auf Erfolgs- bzw. Misserfolgsattributionen (vgl. allgemein *Heckhausen* 1980; *Kelley* 1973).

Das Vorgehen in diesem Kapitel 3 ist wie folgt: Im Abschnitt 3.2 werden zunächst die Ergebnisse zum sozio-biographischen Hintergrund der Befragten dokumentiert. Im Abschnitt 3.3 wird ein Rahmen für die Interpretation der Befunde zum Studier- und Prüfungshandeln der Nachfrager/innen entwickelt. Dieser Rahmen ist als interpretatives ‚Modell‘ konträr zu den Orientierungen angelegt, wie sie durch die institutionalisierten Studienangebote ‚offiziell‘ gewünscht sind. Entsprechend werden im Abschnitt 3.4 die Befunde zu den Attributionsmustern hinsichtlich des erfolgreichen Bachelorstudiums dokumentiert, im Abschnitt 3.5 jene zum studienbezogenen Informationshandeln während des Bachelorstudiums aus dem Rückblick. Im Abschnitt 3.6 werden erste Befunde zu den Belastungen zu Beginn des Masterstudiums dargestellt. Der Abschnitt 3.7 schließlich fasst die wichtigsten Befunde vor dem Hintergrund des interpretativen Modells nochmals zusammen.

3.2 Zu den sozio-demographischen Merkmalen und zur Studienherkunft der Studierenden der ersten Masterkohorte

Im Rahmen der Evaluationsstudien des WS 2007/08 wurde die erste Kohorte der Studierenden des Master of Education befragt, wie sie den erfolgreichen Abschluss ihres Bachelorstudiums innerhalb der Regelstudienzeit subjektiv erklären. Die zu Befragenden stammen aus der Studienkohorte, die als erste ihr Lehramtsstudium im WS 2004/05 in dem ‚neuen‘ Modell der universitären Lehrer/innenbildung aufgenommen haben. Mit dieser Befragung wurden 95 Studierende erreicht; demnach haben knapp 80% dieser Studierendenkohorte an der Befragung teilgenommen.

3.2.1 Geschlechtsspezifische Zusammensetzung der befragten Studierenden

Diese Studierendengruppe setzt sich aus 72,6% weiblichen und 27,4% männlichen Studierenden zusammen, während für die Bachelorgesamtkohorte die geschlechtsspezifische Verteilung auf ca. 64% weibliche und 36% männliche Studierende verweist (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 25f. sowie Abschnitt 4.2 dieses Berichts). Diese Verteilungsunterschiede sind statistisch signifikant (χ^2 -Unabhängigkeitstest, $p = 0$). Es liegt hier jedoch kein Effekt vor, der auf eine veränderte Verteilung der 1. Bachelorkohorte vom WS 2004/05 zurückzuführen ist. Auch hinsichtlich anderer sozio-biographischer

Merkmale wie Art der Hochschulzugangsberechtigung, Erwerbsarbeit etc. sind keine überzufällig großen Verteilungsunterschiede der ersten im Vergleich zu den anderen Bachelorkohorten erkennbar.

Damit stellt sich die Frage, worauf diese bemerkenswerte geschlechtsspezifische Verteilungsverschiebung zurückzuführen sei. Im Rahmen der verfügbaren Evaluationsdaten ist es möglich zu prüfen, ob sich für die befragte Teilkohorte in den davorliegenden letzten drei Semestern ihres Bachelorstudiums solche Verschiebungen nachweisen lassen (Prüfung mittels χ^2 -Unabhängigkeitstests).

Vorgehen: Es wurde über drei aufeinander folgende Semester unter zu Grunde Legen der entsprechenden Erhebungsdaten je eine Gruppe gebildet, d.h. (1) die Masterkohorte im WS 2007/08 als eine Gruppe ($N = 95$), (2) Gruppe der Bachelorstudierenden des 6. Fach- und Studiensemesters im SS 2007 ($N = 81$), (3) Gruppe der Bachelorstudierenden des 5. Fach- und Studiensemesters im WS 2006/07 ($N = 84$); d.h. es handelt sich jeweils um die Studierenden der 1. Bachelorkohorte in ihrem Weg über die drei angegebenen Semester.

Im Vergleich der Befragungsdaten dieser drei Gruppen zeigt sich, dass keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede vorliegen. Dies bedeutet, dass der im Vergleich zur Bachelorgesamtkohorte aufscheinende größere Anteil weiblicher Studierenden möglicher Weise einen Aspekt des Studiengangs-, Studienortswechselhandelns bzw. von Dropout innerhalb der ersten zwei Studienjahre zu Ungunsten der männlichen Studierenden darstellt. Im Rahmen der im SS 2009 durchzuführenden Studienwechseluntersuchung wird dem sich hier möglicher Weise andeutenden Phänomen genauer nachgegangen.

3.2.2 Alter und Hochschulzugangsberechtigung

Das durchschnittliche *Alter* der Masterstudierenden liegt bei 26,6 Jahren ($s = 5,08$) und damit innerhalb des Alterskorridors, der aufgrund der Studienstufe zu erwarten ist. Den Ergebnissen von *van Buer & Kuhlee* (2007, 25) zufolge betrug in der Untersuchung vom WS 2005/06 das mittlere Alter der Bachelorstudierenden 23,5 Jahre, und es erweist sich für die folgenden Bachelorkohorten als stabil (vgl. Abschnitt 4.2).

12,6% der Studierenden im Master of Education haben Kinder. In der Befragung der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption (WS 2006/07) gaben 8,6% der Studierenden an, Kinder zu haben (*van Buer & Kuhlee* 2007, 26). *Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter* (2006, 118) zufolge liegt dieser Wert bei deutschen Studierenden generell bei 7%. Die Untersuchung der *Projektgruppe Studierbarkeit* (2007, 118) der Humboldt-Universität verweist darauf, dass im Verlaufe des Studiums die Zahl studierender Eltern von 6% auf 9% steige. Damit liegt für die befragte Masterkohorte der Anteil von Studierenden mit Kindern deutlich höher als der für die Humboldt-Universität generell festgestellte. Allerdings kann daraus nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Studierenden, die innerhalb der Regelstudienzeit ihr Bachelorstudium erfolgreich beenden, jene mit Kindern seien. Vielmehr ist von veränderten Rahmenbedingungen und Lebenskontexten mit zunehmenden Alter und Studienjahr auszugehen.

Die Studierendengruppe des Master of Education weist keine differenten Ergebnisse bezüglich der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung auf. Durchschnittlich liegt die Endnote der Hochschulzugangsberechtigung bei 2,27 und entspricht damit dem Gesamtdurchschnitt der Bachelorstudierenden (2,26) (Befragung SS 2007). 28,7% dieser Studierenden haben eine abgeschlossene nicht-akademische Berufsausbildung. Dies sind 5% mehr Studierende als in der Gruppe der Bachelorstudierenden (Befragung WS 2006/07).

3.2.3 Erwerbstätigkeit während des Masterstudiums

Ca. zwei Drittel der befragten Masterstudierenden (66,7%) gehen während des Befragungssemesters einer Erwerbstätigkeit nach. Insgesamt wird demnach ein leichter Anstieg der Erwerbstätigkeit bei den Masterstudierenden im Vergleich zu den Bachelorstudierenden sichtbar (letzte 64%; vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 47; Abschnitt 4.2 dieses Berichts). Eine Ursache für die Differenzen dürften die veränderte Altersstruktur der Studierenden und hiermit veränderte Lebenskonstruktionen sein; denn für die Lehramtsstudierenden an der Humboldt-Universität ist die Erwerbstätigkeit in ihrem Umfang gekoppelt an das Alter respektive das Studienjahr der Studierenden (vgl. Abschnitt 4.2; *van Buer & Kuhlee* 2007, 47ff.).

Dabei stellt sich der Umfang dieser Erwerbstätigkeit wie folgt dar: Während der Vorlesungszeit gehen die Masterstudierenden durchschnittlich 10,17 Stunden pro Woche arbeiten; in der vorlesungsfreien Zeit hingegen sind es durchschnittlich 14,15 Stunden pro Woche (vgl. Tabelle 1). Hinsichtlich des Umfangs der Erwerbstätigkeit zeigen sich keine bedeutsamen Verteilungsunterschiede zu den Bachelorstudierenden. Lediglich die Gruppe der erwerbstätigen Studierenden, die während der Vorlesungszeit mehr als 20 Stunden pro Woche arbeiten, ist in der Masterkohorte geringer vertreten (1,6% vs. 6,6% bei den Bachelorstudierenden im SS 2007).

Tabelle 1: Erwerbstätigkeit der Studierenden des Master of Education
(Angaben in Prozent, Erhebung WS 2007/08)

Wie viele Stunden sind / waren Sie in diesem Semester (WS 2007/08) durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?

	< 5	5 - 10	11 - 15	16 - 20	> 20
in der Vorlesungszeit	19,4	35,5	25,8	17,7	1,6
in der vorlesungsfreien Zeit (SS 2007 zwischen Mitte Juli 2007 und Mitte Oktober 2007)	10,7	25,0	30,4	17,9	16,1

3.2.4 Angestrebtes Lehramt

2,7% der Masterstudierenden streben das Lehramt für die Primarstufe, 17,2% für die Sekundarstufe I, 39,1% für die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen an;

9,2% orientieren sich auf das Lehramt in der Sekundarstufe II berufliche Fachrichtungen an. Aufgrund ungünstiger fehlender Werte kann die Frage nicht hinreichend zuverlässig beantwortet werden, ob in dieser Verteilung im Vergleich der Lehrämter über die Bachelorstufe hinweg spezifische Entwicklungen hinsichtlich erfolgreichen Studierens erkennbar sind.

3.2.5 Studienherkunft und Bachelorabschlussnoten

94,5% der antwortenden Masterstudierenden haben ihr Bachelorstudium an der Humboldt-Universität absolviert. Dies bedeutet, dass zumindest für diese erste Kohorte im Master of Education noch keine nennenswerte regionale Studienmobilität, auch nicht zwischen den Berliner Universitäten, vorliegt. Gleichzeitig erweisen sich die Übergangsintentionen, wie sie von *van Buer & Kuhlee* (2007, 77ff.) für die im WS 2006/07 befragten Bachelorstudierenden und wie sie sich auch in der Befragung ein Semester später (SS 2007; vgl. Abschnitt 4.6) zeigen, in diesem ersten realisierten Bachelor-Master-Übergang als stabil.

Ihr Bachelorstudium beendeten die Masterstudierenden durchschnittlich mit der Note $MW = 2,07$ bei einer Standardabweichung von $s = 0,60$. Dabei haben die Studierenden durchschnittlich 6,03 Semester ($s = 1,08$) für ihren Abschluss benötigt und somit die vorgegebene Bachelorregelstudienzeit einhalten können.

13,1% der Studierenden dieser Kohorte des Master of Education hatten bereits einen oder mehrere Studiengangwechsel bis zum Abschluss ihres Bachelors vorgenommen. 64,3% dieser Gruppe der Befragten wurden Leistungen von durchschnittlich 36,4 Studienpunkten ($s = 28,83$) für das Bachelorstudium anerkannt.

36,8% der Gesamtgruppe der befragten Masterstudierenden geben an, im Verlaufe ihres Bachelorstudiums Prüfungen wiederholt zu haben; der Großteil davon ist jedoch lediglich ein Mal in diese Situation gekommen (69,4%); 16,7% mussten allerdings zwei Mal eine Wiederholungsprüfung absolvieren.

3.2.6 Erwerbstätigkeit während des Bachelostudiums und induzierte Belastungen

Rückblickend auf das Bachelorstudium fühlten sich die Befragten, die im Verlaufe ihres Bachelorstudiums erwerbstätig waren, hierdurch hinsichtlich der ihnen möglichen Zeitinvestitionen in ihr Studier- und Prüfungshandeln eingeschränkt, wie die nachfolgenden außeruniversitären Belastungssiteme dokumentieren.

Tabelle 2: Nicht studieninduzierte Belastungswahrnehmungen der Masterstudierenden rückblickend auf das Bachelorstudium (Angaben in Prozent; Fragenblock 25 Erhebung WS 2007/8)

Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich hatte keine zeitliche Einschränkung durch Erwerbsarbeit.	41,5	21,3	13,8	23,4
Ich wurde durch familiäre Belastungen nicht beeinträchtigt.	18,1	19,1	19,1	43,6
Ich wurde durch längere Krankheiten nicht beeinträchtigt.	5,3	7,4	17,0	70,2

Mit Blick auf andere Belastungsmomente, wie familiärer Kontext und Krankheit, zeigt sich die Erwerbsarbeit als der wesentliche Einflussmoment außeruniversitärer Belastungsstrukturen, die auf das universitäre Studium rückwirken.

Fazit: Die Frage (a) aus dem Abschnitt 3.1, inwiefern sich die Gruppe der Masterstudierenden bzw. der in der Regelstudienzeit erfolgreichen Bachelorstudierenden durch besondere Merkmalsausprägungen gegenüber der Gesamtgruppe der Bachelorstudierenden unterscheidet, kann zusammenfassend wie folgt beantwortet werden: Bezogen auf die erfragten sozio-biographischen Merkmale zeigen sich kaum Unterschiede; einzig die geschlechtsspezifische Verteilung variiert deutlicher zugunsten der weiblichen Studierenden. Die Befunde geben Anlass zu der Hypothese, dass diese Verteilungsänderung in den ersten drei Bachelorsemestern stattfindet. Worauf dies zurückzuführen sei, bleibt noch genauer zu untersuchen. Für den nachfolgenden Abschnitt 3.4 wird daher davon ausgegangen, dass die interpretative ‚Prüfung‘ der Ergebnisse gegen die im Abschnitt 3.3 formulierte These sekundär-motivierten Studier- und Prüfungshandelns nicht den Einfluss eines erkennbar besonderen Merkmalsprofils der befragten Kohorte berücksichtigen muss.

3.3 Ökonomisierung des Studier- und Prüfungshandelns vs. Interessen gesteuertes Lernen

3.3.1 Einführende Anmerkungen

Auf der einen Seite: Intrinsisch motiviertes Handeln gilt vor allem im Bereich von Schule und Unterricht, aber auch in der beruflichen Bildung (vgl. z. B. *Poortman* 2007), schon seit Langem als die wünschenswerte Form von Motivation. Dieser ‚Wert‘ wird vor allem aus zwei Quellen geschöpft: Zum einen ist sie – so die Mehrzahl der empirischen Befunde – situationsübergreifend stabil ausgelegt und induziert in hohem Maße selbstbestimmtes Handeln (zum Überblick über den motivationspsychologischen Rahmen vgl. z. B. *Rheinberg* 2004; auch *Woolfolk* 2008, 449ff.). Zum anderen kommt ihr in institutionalisierten Lehr-Lern-Zusammenhängen eine wichtige Bestätigungsfunktion dahingehend zu, dass der/die primärmotivationsorientiert handelnde bzw.

der/die scheinbar so handelnde Schüler/in die Lehrperson in wichtigen Merkmalen ihrer Rollenidentität bestätigt.

Auf der anderen Seite: Sekundärmotivation, d. h. auf das Erreichen instrumentell-formaler Ziele ausgerichtetes Handeln erweist sich nicht nur als tendenziell instabiler, sondern gilt vor allem unter pädagogischen Akteuren auch als die Motivationsform, die als weniger ‚wertvoll‘ angesehen wird. Denn sie führe – so könnte man leicht ironisch bemerken – den/die Lehrer/in zu Zweifeln darüber, inwiefern das wahrgenommene Schüler/innenhandeln durch Interessen gesteuert werde, die sich auf den Unterrichtsgegenstand selbst beziehen.

Somit ist es wenig überraschend: In bildungs-, schul- und unterrichtstheoretischen Überlegungen wird die Generierung von primärmotiviertem Handeln von Schüler/innen stark betont; dies bezieht sich selbst auf einen institutionellen Kontext, in dem sich die Individuen in größeren Gruppen in zu großen Teilen lehrer/innenzentrierten Lehr-Lern-Milieus mit thematischen Feldern beschäftigen (müssen), zu denen sie nicht unbedingt einen primärmotivationalen Zugang haben bzw. der ihnen dort auch nicht abverlangt werden kann (zur Rolle motivationaler Arrangements in Unterricht vgl. zusammenfassend z. B. *Helmke* 2009, 214ff.). Gleichzeitig verweisen Modelle organisationalen Lernens in Schule (vgl. z. B. *Köller* 2007; genereller vgl. z. B. *Dick* 2008) für die pädagogischen Akteure selbst auf den besonderen Stellenwert solch intrinsisch motivierten Handelns, ganz zu schweigen von dem weiten Bereich bezahlter Arbeit außerhalb der Institution Schule (vgl. beispielhaft *Krüger* 2000; *Paulu* 2000).

Diese hier bewusst leicht ironisch zugespitzte Skizze führt auch für die ‚Hochschule‘ zu einer plausiblen Forderung: Danach sei ‚Hochschulunterricht‘ so zu gestalten, dass die dort lernenden Studierenden in hohem Maße primärmotiviert handeln (können). Zum einen erhöht dies die Wahrscheinlichkeit z. B. durch die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen oder durch die möglichst direkte Anknüpfung an Interessenstrukturen (vgl. z. B. *Krapp* 2007) etc., situationsübergreifend stabile Zeitinvestitionen in den universitären ‚Unterricht‘ sowie in dessen Vor- und Nachbereitung zu generieren und dabei ein Studierhandeln zu erzeugen, das thematisch breiter orientiert ist, als dies allein für das erfolgreiche Bestehen der Prüfungen notwendig ist. Neben diesem primären Zusammenhang sollte auch auf einen zwar sekundären, gleichwohl durchaus bedeutsamen Wirkungszusammenhang verwiesen werden. Er bezieht sich auf den ‚heimlichen‘ Lehrplan der institutionell angebotenen Studierbedingungen, sofern sie ein bestimmtes Studierhandeln begünstigen: Quasi im Sinne von Lernen ‚en passant‘ lernen die späteren Lehrer/innen – so die These – , die von ihnen jeweils subjektiv als erfolgreich erlebte Form von Motivation zu schätzen und später unbewusst stark auf diese jeweilige Motivationsform beispielsweise in selbst zu gestaltenden Lehr-Lernkontexten in Schule abzustellen.

3.3.2 Überlegungen zur Ökonomisierung von Studieninvestitionen

Gegenüber dieser Betonung primärmotivierten Handelns als ein besonders zu forderndes und zu förderndes lässt sich gerade bei Bildungsangeboten, die zu Berechtigungen

führen, die Bedeutung sekundärmotivierten Handelns und damit formal-instrumentell orientierter Erfolgsinteressen ins Zentrum der näheren Betrachtung des Studier- und Prüfungshandelns von Studierenden stellen.

Als allgemeiner Referenzrahmen zur analytischen Strukturierung dieses Ansatzes dienen analog das erweiterte Motivationsmodell (vgl. z. B. *Rheinberg* 2004) bzw. Erwartungs-Wert-Modelle (vgl. z. B. *Heckhausen* 1980; *Wigfield & Eccles* 2002), das bereits mehrfach angesprochene, auf den institutionellen Anbieter Universität adaptierte Angebots-Nutzungs-Modell (für Schule vgl. *Helmke* 2009, 71ff.) sowie interessentheoretische Überlegungen (vgl. z. B. *Krapp* 2007).

Im Folgenden wird angenommen, dass aus Sicht der Studierenden das strukturelle Zusammenspiel von Output im Sinne von inhaltlich-curricularem Studienerfolg und dessen Verwertung bei der Konkurrenz um einen Arbeitsplatz instabil ist (vgl. auch z. B. *Thiel, Veit et al.* 2008, 12ff.). Denn aufgrund der neu strukturierten Studienkontexte entstehen bei den Individuen unsichere Erfahrungslagen (vgl. z. B. *Bloch* 2009, 235ff.), in denen die zertifizierte formale Seite von Studienerfolg an Gewicht gewinnt. Wie erste Studien zu Studiengängen nahelegen, die im Sinne der Bologna-Reform strukturiert sind, neigen die Studierenden daher dazu, thematisch-curricular ‚schlankes‘ Studierhandeln zu favorisieren, das formal output-orientiert und damit auf diese Form kurzfristiger Wirksamkeit ausgelegt ist. Gleichzeitig stützen sie dadurch ihr outcome-angepasstes Erfolgshandeln, das auf Mittel- und Langfristigkeit und auf die Verwertung des erzielten Outcome-Erfolgs in Konkurrenzsituationen ausgerichtet ist (vgl. z. B. *Bloch* 2009). Vor diesem hier nur kurz skizzierten Hintergrund wird im Kontrast zu den Intentionen der institutionellen Studienanbieter für die ‚neue‘ universitäre Lehrerbildung als These formuliert:

Vor allem im Vergleich zu der primär interessengesteuerten Berufs- und Studienwahl (vgl. z. B. *van Buer & Kuhlee* 2007, 29ff.) nehmen die Nachfrager/innen im Verlaufe ihrer (akademischen) Berufsausbildung Relevanzverschiebungen zugunsten der formal-instrumentellen Verwertbarkeit dann vor, wenn eine oder mehrere der folgenden Bedingungen zutrifft bzw. zutreffen:

- Der/die Nachfrager/in beurteilt das zu erwerbende Expertenwissen als nicht bzw. nur partiell relevant für die nachfolgenden Phasen seiner/ihrer Berufsausbildung und Professionalisierung.
- Der/die Nachfrager/in beurteilt das zu erwerbende Expertenwissen als nur bedingt relevant für seine/ihre Integration in das Beschäftigungssystem respektive für den erfolgreichen Eintritt in das Beschäftigungssystem.
- Der/die Nachfrager/in hält die Verwertung der von ihm/ihr erworbenen Zertifikate/Berechtigungen für gefährdet, z. B. angesichts bestehender Konkurrenzbedingungen beim Eintritt in das Beschäftigungssystem. Vor diesem Hintergrund kann folgendes erwartet werden: Sind die Zugangsbedingungen zu dem Segment des Beschäftigungssystems, das der/die Studierende angestrebt, nicht durch formale Merkmale wie Berechtigungen etc. geregelt, investiert er/sie in Zusatzqualifikationen vor allem dann, wenn er/sie dadurch die eigene

Platzierung in der Konkurrenzsituation als deutlich verbesserungsfähig wahrnimmt. Letzterer Kontext ist für den stark formalisierten und streng stufenmäßig geregelten Zugang zur Anstellung als Lehrperson nicht bzw. kaum relevant.

Auch wenn, wie eingangs bereits angesprochen, im Rahmen der folgenden Evaluationsstudien keine Modellprüfung möglich, sondern nur eine interpretationsgestützte Hypothesengenerierung intendiert ist, so sei es an dieser Stelle doch erlaubt, unterschiedliche Rahmenbedingungen für das erwartete Eintreten der obigen These zu explizieren. Dieses Vorgehen könnte für eine der wünschenswert folgenden Evaluationsstudien der Ausgangspunkt für ein hypothesenprüfendes Vorgehen darstellen:

- *Zu den Grundstrukturen der universitären Lehrerbildung/gesellschaftliche Rahmenbedingungen:* Der Zugang zu dem jeweils gewählten Studienplatz ist rechtlich klar definiert, aufgrund jahrgangsmäßig und regional variierender Angebots-Nachfrageverhältnisse für die Nachfrager/innen jedoch nur bedingt transparent. Die Studiengänge, die entsprechend den Bologna-Vorgaben gestuft sind, verschärfen die Zugangsbedingungen zur Masterstufe im Vergleich zu denen des Bachelorstudiums beträchtlich. In konsekutiven Studiengängen wie der universitären Lehrerbildung wird diese Studienstufe als besonders Risiko induzierend wahrgenommen; dies drängt die Nachfrager/innen dazu, die formal-instrumentelle Verwertungsperspektive besonders zu betonen. Zudem zeichnet sich die Lehrer/innenbildung im Unterschied zu der Mehrzahl der universitären Studiengänge dadurch aus, dass nach dem Abschluss des Master of Education zusätzlich noch der Vorbereitungsdienst erfolgreich absolviert werden muss; denn erst mit dem Abschluss des 2. Staatsexamens erlangt der/die Nachfrager/in die Berechtigung, in dem angestrebten Beschäftigungssektor eine längerfristig gesicherte Anstellung zu finden. Die Langfristigkeit der individuellen Rentabilitätskalküle von 5-7 Jahren erhöht für die Lehramtsstudierenden bereits auf der Studienstufe des Bachelorstudiums subjektiv die Notwendigkeit, die Frage nach der Rentabilitätssicherung der eigenen Studieninvestitionen durch eine besondere Betonung des formalen Erfolgs in den Prüfungsleistungen zu beantworten.

Damit gewinnt die Modellierung der Leistungsüberprüfungen in den Modulen eine herausragende Bedeutung. Denn wenn die oben im Sinne einer These beschriebenen Trends für eine große Zahl von Lehramtsstudierenden hohe Gültigkeit beanspruchen könnten, entscheidet diese Modellierung zu großen Teilen darüber, inwiefern die von den Studierenden betonte Verwertungsperspektive mit der durch den Studiengang intendierten Perspektive des Aufbaus von Expertenwissen koinzidiert bzw. koinzidieren kann (vgl. z. B. die Befunde zu Mathematikstudierenden im Lehramt; Blömeke, Felbrich & Müller 2008).

- *Strukturen des Studienangebots und Studierhandeln, institutionelle Rahmenbedingungen:* Die institutionalisierte Studienangebotsstruktur mit ihrer kapazitär bedingten wenig flexiblen Zeitstruktur sowie das individuelle Nutzungshandeln der Studierenden sind nur bedingt aufeinander abgestimmt (vgl. die Ausführungen zur strukturellen Studierbarkeit im Abschnitt 1.2 und die Befunde im Kapitel 4). Dies betrifft sowohl die in-

haltliche Perspektive des Aufbaus von Expertenwissen (vgl. die Befunde im Kapitel 6) als auch die formalen Zeitstrukturaspekte (vgl. die Befunde in *van Buer & Kuhlee* 2007, 50ff. und 73ff.). Darüber hinaus ist festzuhalten: Das Studienangebot in der universitären Lehrer/innenbildung ist sowohl institutionell als auch gegenstandsbezogen stark zergliedert (zwei Fachwissenschaften, Berufswissenschaften, diese nochmals gegliedert in Erziehungswissenschaften, die Fachdidaktiken, DAZ). Es ist zu erwarten, dass dies die von den Studierenden subjektiv wahrgenommene Relevanz des zu erwerbenden Wissens bzw. der zu erwerbenden Kompetenz relativiert, vor allem im Bereich der Berufswissenschaften (vgl. z. B. *Kuhlee & van Buer* 2009; die Befunde im Kapitel 6); gleichzeitig beeinflusst diese Relevanzwahrnehmung die vollzogenen Zeitinvestitionen der Studierenden (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 50ff.).

- *Individuelle Kontexte und Rahmenbedingungen:* Wie neuere Studien ausweisen, ist das Studier- und Prüfungshandeln der Studierenden signifikant in deren Lebenskonstruktion eingebettet (vgl. z. B. *Isserstedt, Middendorff, Fabian & Walter* 2007). So konkurriert das Lehrer/innenstudium, das in Berlin mehr als 95% der Lehramtsstudierenden in Form des Vollzeitstudiums wählen, mit einem formalen Workload von 30 Studienpunkten pro Semester (vgl. die kritischen Bemerkungen im Abschnitt 1.2) auf der einen Seite mit den subjektiv verfügbaren Zeitkontingenten der Studierenden auf der anderen Seite. Wie *van Buer & Kuhlee* (2007) für die neue Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität, aber auch die Übersichtsstudien des Deutschen Studentenwerks aufzeigen (vgl. *Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter* 2007), sind diese Zeitkontingente wesentlich durch Erwerbsarbeit und durch Konstruktionen eines individuellen Lebensstils besetzt, der nur bedingt zwischen traditioneller Ausbildungsphase auf der einen Seite und Berufs- bzw. Erwerbsphase auf der anderen trennt (vgl. z. B. *van Buer & Kuhlee* 2007, 47ff.; *Kuhlee* 2008). Eine Folge ist, dass die Studierenden Zeit als knappes, teils als äußerst knappes Gut wahrnehmen, das im Verlauf der Studienwoche nicht frei arrangierbar ist, und dessen ‚monetärer‘ Verwertungscharakter stark betont wird. Zudem entstehen Zielkonflikte in der Verwendung von Zeit hinsichtlich der verschiedenen Lebensfelder der Studierenden. Zu erwarten ist: Die Studierenden, die ihre autonom gestaltbaren Entscheidungs- und Handlungsräume als stark begrenzt wahrnehmen, neigen dazu, sekundäre Studienziele (formal-instrumentelle Verwertbarkeit) zu ungunsten primärer Studienziele (Aufbau von Expertenwissen in Interessen basierten Studienbereichen) zu betonen und/oder ihre Studienzeit über die Regelstudienzeit hinaus zu verlängern.

3.3.3 Interpretationsleitende These für die folgenden Auswertungen

Im Folgenden werden die Befunde der Befragung der Masterstudierenden im WS 2007/08 hinsichtlich der subjektiven Erklärung für das erfolgreiche Bachelorstudium entlang der folgenden These analysiert:

Interpretationsleitende These

Die oben skizzierten Rentabilitätskalküle führen die Studierenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen dazu, in ihrem Studierhandeln instrumentell-prüfungsorientiertes

Lernen zu betonen, um ihre subjektive Aussicht auf Erfolg bei den zu erbringenden Prüfungsleistungen zu optimieren. Dies ist vor allem bei den Studierenden zu erwarten, die beabsichtigen, innerhalb der Regelstudienzeit das Bachelorstudium erfolgreich zu beenden, aber auch bei den Studierenden, die die Zeitinvestitionen in ihr Prüfungshandeln darauf abstellen, den best möglichen Erfolg bei den Modulabschlussprüfungen zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wird darüber hinaus angenommen, dass von vielen Nachfrager/innen Interessen gesteuertes Lernen, das zu erhöhten Zeitinvestitionen führt, die nicht direkt der Erfolgsoptimierung in Prüfungen dienen, als tendenziell erfolgsmindernd wahrgenommen wird. Dies erfolgt umso mehr, je mehr der/die Studierende die ihm/ihr verfügbare Zeit als knappes Gut beurteilt. Mithin ist anzunehmen, dass die Studierenden im Verlauf ihres Studiums lernen, die Indikatoren für Erfolg zunehmend instrumentell-formal verwertungsorientiert und nicht primär über den Erwerb von Expertenwissen zu definieren.

3.4 Erfolgreiches Bachelorstudium in der Regelstudienzeit – subjektive Ursachenerklärungen durch die Studierenden der ersten Masterkohorte

3.4.1 Zur Fragebogenkonstruktion, Datenauswertung und zu den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse

Mit der Prüfung der Befunde gegen die These eines ökonomisch-instrumentellen Studier- und Prüfungshandelns wird bewusst eine Perspektive eingenommen, die ganz im Sinne von Befunden aus der Governance-Forschung (vgl. z. B. die Beträge in *Schuppert* 2005) das mögliche Auftreten kontra-intentionaler Effekte der ‚neuen‘ Lehrer-/innenbildung betont und damit der Gefahr nachgeht, inwiefern solche Effekte die studienpolitisch intendierten Haupteffekte beeinträchtigen bzw. vielleicht auch stark überlagern.

Die Items in den Frageblöcken 22 und 25 zum Zeitmanagement und zu Attribuierungsmustern wurden mit Blick auf Theorien und Studien zur Attribuierung (vgl. z. B. *Heckhausen* 1980; *Kelley* 1973; *Weiner* 1974), zu Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. z. B. *Jerusalem & Pekrun* 1999) bzw. zu Kontrollüberzeugungen (vgl. z. B. *Rotter* 1966) formuliert (zum Fragebogen vgl. Anhang 4). Wie *van Buer & Kuhlee* (2007, 56ff.) in ihrem ersten Evaluationsbericht zur ‚neuen‘ Lehrer/innenbildung herausarbeiten, scheint dem individuellen Zeitmanagement ein bedeutsamer Einfluss auf die Organisation des Studier- und Prüfungshandelns zuzukommen (vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008, 36ff.).

Wie bereits mehrfach betont, kommt der hier vorgelegten Studie ein primär hypothesengenerierender Charakter zu. D. h. der Formulierung der Items wurde kein ausgearbeitetes theoretisches Modell zugrunde gelegt. Daher wurde auch darauf verzichtet, eine konfirmatorische Faktorenanalyse vorzulegen. Die explorativen Faktorenanalysen führen zu drei stabilen Faktoren, die in die unten stehenden zufriedenstellend reliablen Skalen transformiert wurden:

- Skala 1 „Umgang mit bestehenden Arbeitsbelastungen“ (ZEITMANAGE) (vgl. Tabelle 3) ;
- Skala 2 „Austausch mit anderen Studierenden“ (STUDKOMM) (vgl. Tabelle 4);
- Skala 3 „Zielgerichtetheit und Selbstdisziplin“ (SELBSTDISZ) (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 3: Skala 1 „Allgemeines Zeitmanagement und Umgang mit Studienbelastungen“ (ZEITMANAGE)

Item	Label	\bar{X}	s	r_{it}
f2213	Trotz einer bewussten Zeiteinteilung meinerseits konnte ich die studienbedingte Arbeitsbelastung nicht immer bewältigen.	2,73	1,03	(-)0,81
f2208	Ich hatte deutliche Probleme mit meinem Zeitmanagement.	2,57	0,92	(-)0,78
f2205	Neben den verpflichtenden Inhalten meines Studiums habe ich mich auch mit anderen Fragen und Inhalten meiner Fächer auseinander gesetzt.	2,29	1,04	0,70
f2514	Das Lernen bereitet mir keine Mühe.	2,45	0,79	0,66
f2218	Die studienbedingte Arbeitsbelastung war auch ohne ein bewusstes Zeitmanagement gut beherrschbar.	1,64	0,70	0,63
f2206	Es machte mir keine große Mühe, mich auch mit Studieninhalten zu beschäftigen, die mich eigentlich nicht interessierten.	2,23	0,77	0,62
f2203	Durch eine gute Zeiteinteilung habe ich es geschafft, die studienbedingte Arbeitsbelastung gut zu beherrschen.	3,01	0,75	0,58
Abfragemodus:	1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“	Mittelwert Skala:	$\bar{X} = 2,34$	
Nennungen Skala:	n = 90	Standardabweichung:	s = 0,59	
Cronbachs Alpha Skala:	$\alpha = 0.81$			

Diese Urteilsdimension fasst Urteile zu den von den Befragten wahrgenommenen Studien- und Prüfungsbelastungen in ihrem Bachelorstudium in Verbindung mit ihrem generellen Zeitmanagement zusammen. Dabei verweist gut die Hälfte der Masterstudierenden darauf, dass sie trotz guten Zeitmanagements die Studienbelastungen nicht immer bewältigen konnten (Item 2213). Gleichzeitig markiert die deutliche Mehrheit der Befragten, dass sie die studienbedingten Belastungen insgesamt dennoch durch eine gute Zeiteinteilung hinreichend beherrschten (Item f2203), dass dies durch die Forderungsstruktur des Studiums aber auch unbedingt notwendig gewesen sei (Item 2218). Festzuhalten ist, dass ca. der Hälfte der Befragten Lernen in Teilen durchaus Mühe bereitet (Item f2514), dass sie mehrheitlich jedoch keine allzu große Mühe gehabt haben, sekundärmotiviertes Handeln bei den Studieninhalten zu realisieren, die sie eigent-

lich gar nicht interessieren (Item 2206). Insgesamt verweist diese Skala darauf, dass bewusstes Zeitmanagement eine hinreichend gut isolierbare Urteilsdimension der hier befragten Masterstudierenden darstellt; darin geht es um Zeit- und Belastungskontrolle sowie um den Einsatz sekundärmotivierten Handelns.

Tabelle 4: Skala 2 „Austausch mit Studierenden“ (STUDKOMM)

Item	Label	\bar{X}	s	r_{it}
f2210	Ich habe mich in Lerngruppen mit anderen Studierenden auf Prüfungen etc. vorbereitet.	2,56	1,07	0,94
f2211	Ich habe mit Lerngruppen gute Erfahrungen gemacht.	2,82	0,99	0,90
f2201	Beim Lernen lege ich sehr viel Wert auf den Austausch mit anderen Studierenden.	3,05	0,86	0,83
Abfragemodus: 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala: $\bar{X} = 2,81$		
Nennungen Skala: n = 94		Standardabweichung: s = 0,87		
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,87$				

Diese Skala STUDKOMM verweist auf die Relevanz der informellen Netzwerkbildung für erfolgreiches Lernen. Dies stützt die Befunde von *van Buer & Kuhlee* (2007, 36ff.), aber auch der *Projektgruppe Studierbarkeit* (2007, 183ff.) sowie die Befunde zum Informationshandeln im Abschnitt 4.5. Danach wird die Relevanz der institutionellen Unterstützungsangebote an der Humboldt-Universität von der Mehrheit der Studierenden durchaus kritisch beurteilt (vgl. auch *Thiel, Veit* 2008, 26f.). Mit Blick auf die Skala zeigt sich, dass das Netzwerk zwischen den Studierenden nicht nur hinsichtlich der Informationsgewinnung zum Studium und zu den Studienabläufen ein wesentlicher Aspekt ist, sondern auch hinsichtlich der Studieninhalte und des Beherrschens der Studienanforderungen. Zugespitzt könnte man sagen, dass ein großer Teil dieser innerhalb der Studienzeit erfolgreichen Bachelorstudierenden dies nicht zuletzt deshalb sind, weil sie als ‚Netzwerker/innen‘ gelernt haben.

Die folgende Skala 3 SELBSTDISZ betont die generell starke Zielorientierung der befragten Masterstudierenden, die in hohem Maße an Zeitplanung zum Abgleich von Studium und privaten Interessen gekoppelt ist. Die Mehrheit der in der Bachelorregelsstudienzeit erfolgreichen Studierenden zeichnet sich durch klare Orientierung auf das Studium aus, dies auch bei einer zu den anderen Bachelorstudierenden vergleichbaren Erwerbstätigkeit. Im Zentrum der Selbstaussagen der Masterstudierenden stehen Zeitinvestitionen in das Studium (Item f2513), zielgerichtetes Arbeiten (Item f2512) und Selbstdisziplin (Item f2202).

Tabelle 5: Skala 3 „Zielorientierung und Selbstdisziplin“ (SELBSTDISZ)

Item	Label	\bar{X}	s	r_{it}
f2202	Ich war sehr selbstdiszipliniert.	3,20	0,71	0,75
f2513	Ich habe sehr viel Zeit investiert.	3,37	0,72	0,67
f2215	Meine Prioritäten lagen ganz klar bei meinem Studium. Private Interessen und außeruniversitäre Verpflichtungen stellte ich hinten an.	2,72	0,92	0,65
f2214	Ich arbeitete sehr spontan, je nachdem was gerade anfiel.	2,26	0,94	(-)0,65
f2216	Ich habe mir auch bei einer hohen studienbedingten Arbeitsbelastung die Zeit genommen, privaten Interessen nachzugehen (z.B. Hobbies), auch wenn ich dann vielleicht nicht Alles rechtzeitig geschafft habe.	2,59	1,01	(-)0,65
f2512	Ich arbeite generell sehr zielgerichtet.	3,24	0,68	0,64
f2209	Ich habe meine Zeit sehr genau geplant, um mein Studium und meine privaten Interessen miteinander zu vereinbaren.	3,12	0,87	0,54
f2217	Die Aufgaben, die ich mir für einen Tag vorgenommen habe, habe ich konsequent abgearbeitet.	2,64	0,70	0,52
Abfragemodus: 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{X} = 2,92$	
Nennungen Skala: n = 89		Standardabweichung: s = 0,52		
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,78$				

3.4.2 Zu Einzelitems der Erfolgsattribution

Der Itemblock für die Erfolgsattribution enthält neben Items zur Selbstdisziplin und zum Zeitmanagement auch solche zur Begabung, zum Glück bzw. zu institutionellen Rahmenbedingungen. Auffällig ist, dass diese Aspekte keine Skalenrelevanz erreichen konnten, sondern als nur mäßig korrelierte Items weitgehend isolierte Einzelaspekte darstellen. Die nachfolgende Tabelle 6 dokumentiert die Urteilsverteilungen bezüglich dieser Items.

Tabelle 6: Korrelativ weitgehend isolierte Attribuierungssitems
(Angaben in Prozent; Frage 25, Erhebung WS 2007/08 MEd)

	Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
f2501	Die inhaltlichen Anforderungen meines Studiums haben mir keine Probleme bereitet.	7,5	26,9	50,5	15,1
f2502	Ich hatte bereits eine gute Vorbildung in dem von mir belegten <u>Kernfach</u> .	12,1	28,6	39,6	19,8
f2503	Ich hatte bereits eine gute Vorbildung in dem von mir belegten <u>Zweifach</u> .	19,1	44,7	30,9	5,3
f2505	Ich konnte mein Studium so gestalten, dass es kaum zeitliche Überschneidungen bei meinen <u>Veranstaltungen</u> (VL, SE etc.) gab.	28,7	20,2	38,3	12,8
f2506	Bei meinen <u>Prüfungsterminen</u> gab es kaum zeitliche Überschneidungen.	13,8	18,1	35,1	33,0
f2509	In den Veranstaltungen habe ich viel gelernt.	3,3	21,1	58,9	16,7
f2510	Ich hatte viel Glück (z.B. bei Prüfungen u.ä.).	20,7	48,9	29,3	1,1
f2511	Ich bin für meine Studienfächer begabt.	1,2	15,1	66,3	17,4
f2515	Ich habe grundsätzlich prüfungsorientiert gelernt.	2,1	9,6	46,8	41,5

Im Wesentlichen bestätigen die Aussagen auf den untereinander nur mäßig korrelierenden Einzelitems die Befunde zu den Skalen: Am auffälligsten ist, dass 88,3% der Befragten tendenziell bzw. eindeutig aussagen, sie hätten „grundsätzlich prüfungsorientiert gelernt“. 83,4% halten sich tendenziell bzw. deutlich für die von ihnen gewählten Studienfächer begabt. So ist es nicht überraschend, dass 65,6% der Befragten darauf verweisen, die inhaltlichen Anforderungen ihres Studiums hätten ihnen keine wesentlichen Probleme bereitet. Auf eine gute Vorbildung für das Kernfach verweisen 59,4%, im Zweifach hingegen nur 36,2%. Auf Glück z. B. bei Prüfungen etc. verweisen 30,4%, davon jedoch nur 1,1% eindeutig; 20,7% der Befragten hingegen lehnen die Aussage ab, Glück im Studium gehabt zu haben. Darüber hinaus sagen 75,6% der Befragten tendenziell bzw. eindeutig aus, sie hätten in den Veranstaltungen viel gelernt.

3.4.3 Zusammenfassung und Prüfung gegen die interpretationsleitende These

Wie im Abschnitt 1.1 ausgeführt wird, ist ein zentraler Aspekt des Konzepts der strukturellen Studierbarkeit die Beherrschung der zeitlichen Überschneidungen der institutionellen Studienangebote und der Prüfungen. Aufgrund der weitreichenden Fachkombinationsmöglichkeiten an der HU ergibt sich eine mangelnde Beherrschbarkeit des Problems der Veranstaltungsüberschneidung (vgl. Abschnitt 4.3). Ein entscheidender Aspekt dieser schwierigen bis mangelnden Beherrschbarkeit ist in den Veranstaltungsangeboten zu sehen, die durch die kapazitären Rahmenbedingungen verursacht mehr-

heitlich nur noch zweisemestrig getaktet sind. So ist es nicht überraschend, dass zeitliche Studienangebots- und Prüfungsüberschneidungen eine wichtige Einflussgröße für mögliche Studienzeitverlängerungen darstellen (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 61ff. und 73ff.; vgl. auch Abschnitt 4.4). Bei den hier Befragten stellte sich in ihrem Bachelorstudium aus der Rückschau die Situation wie folgt dar: 68,1% verweisen auf nur wenige Prüfungs- und 51,1% auf nur wenige Veranstaltungsüberschneidungen; allerdings sagen auch 13,8% dezidiert aus, es habe Prüfungsüberschneidungen gegeben, und 28,7% tun dies bezüglich von Veranstaltungsüberschneidungen. Ihnen ist es jedoch gelungen, auf die Gesamtzeit des Bachelorstudiums bezogene Studienverzögerungen zu vermeiden.

Fasst man die bisherigen Befunde zur subjektiven Erfolgserklärung der Befragten in Anlehnung an z. B. das *Weinersche* Attributionsschema zusammen (vgl. z. B. *Weiner* 1974), verdichtet sich das folgende Bild in der Selbstbeschreibung dieser Masterstudierenden:

- (a) *Zum Begabungs- und Vorwissensfeld:* Die Befragten beschreiben sich in der großen Mehrheit als für ihre Studienfächer durchaus begabt; auch die domainspezifischen Vorkenntnisse werden vor allem im Kernfach von ca. zwei Dritteln als relativ gut bis gut bezeichnet.
- (b) *Zum Feld der Aufgabenschwierigkeit:* Obwohl viele Befragte eine Prüfung wiederholen mussten, sagen 65,1% aus, ihnen hätten die inhaltlichen Anforderungen des Studiums keine oder nur wenige Probleme bereitet. So mussten auch nur wenige der Befragten mehr als eine Wiederholungsprüfung absolvieren.
- (c) *Zum Feld von Glück im Studium:* Nur ein Fünftel verweist dezidiert auf Glück z. B. bei Prüfungen, während knapp ein Drittel eine solche Aussage eher ablehnt.
- (d) *Zum Feld der Anstrengung:* Die Aussagen der Befragten konzentrieren sich deutlich auf dieses Feld, dort im Wesentlichen auf drei Aspekte,
 - auf den Aspekt guten individuellen *Zeitmanagements*, um die Anforderungen des Studiums mit den Wünschbarkeiten der gesamten Lebenskonstruktion abzugleichen;
 - auf den Aspekt hoher *Selbstdisziplin* in der Umsetzung der Studienplanungen;
 - auf den Aspekt eindeutiger *Prüfungsorientierung* im Lernen.

Wie stark gerade der Anstrengungsfaktor mit den drei angesprochenen Facetten für die Befragten ausgeprägt ist, zeigt die Analyse der offenen Antworten (vgl. Fragebogen WS 2007/8 MEd, Frage 26, s. Anhang 4): Hier sind mehrheitlich Kommentare zu finden wie „Augen zu und durch“, „sich nicht verrückt machen lassen“, „prüfungsorientiert und anforderungsorientiert lernen“ oder „auf Privatleben weitgehend verzichten“.

Insgesamt markieren die Antwortverteilungen auf den drei Skalen ZEITMANAGE, STUDKOMM und SELBSTDIZ sowie auf den Einzelitems ein Umgehen mit Zeit und

Anstrengung, das deutlich ziel-, dabei besonders prüfungsorientiert gestaltet und von hoher Studien-/Selbstdisziplin gekennzeichnet ist. Insgesamt erscheint es nicht unwesentlich, ohne größere Probleme auch sekundärmotiviert lernen zu können. Als bedeutende Stützfaktoren erweisen sich informelle Lerngruppen respektive die Zusammenarbeit mit Kommiliton/innen. Zieht man die textuellen Kommentare zur Interpretation mit heran, verdichtet sich das Bild hinsichtlich stark ausgeprägter Zielorientierung, hier vor allem hinsichtlich formal-instrumenteller Zielerreichung nochmals. Auffällig ist, dass positive Antworten zu interessengesteuertem Studieren und Lernen mit Blick auf erfolgreiches Studieren eher selten auftreten. Dass die Befragten biographisch wahrscheinlich auf ein solches Lernen zurückgreifen können, zeigen die Antworten zu ihren Vorkenntnissen vor allem im Kernfach; das Zweitfach hingegen scheint auch primärmotivational nicht mehr als ein ‚zweites Fach‘ zu sein.

In der Zusammenschau bieten die obigen Befunde keinen substantiellen Anlass, die im Abschnitt 3.3 formulierte ‚Prüfhese‘ abzulehnen, wonach Studienstruktur und Studienbedingungen weniger zu primärmotiviertem denn zu sekundärmotivierten Studieren und Prüfungshandeln stimulieren, wenn die Regelstudienzeit eingehalten werden soll. Dies gilt selbst für solche Studierenden, die sich mit hinreichend guten domainspezifischen Vorkenntnissen ausgestattet sehen und als für ihr Fach gut begabt beschreiben.

Varianzanalytische Untersuchungen zu möglichen Untergruppen in der befragten Masterkohorte (ANOVA) verweisen auf eine stark homogene Gesamtgruppe bezüglich der drei Skalen ZEITMANAGE, STUDKOMM und SELBSTDIZ. Geprüft wurde auf die folgenden Unterschiede:

- *Kernfächer*: Deutsch, Geschichte, Grundschulpädagogik, Mathematik, Naturwissenschaften, Philologie, Sonstige HU und sonstige Andere (letztere aus der Freien Universität, Universität der Künste, Technischen Universität mit dem Zweitfach an der Humboldt-Universität);
- *angestrebtes Lehramt*: Sonderschulbereich, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II.

3.5 Zum Informationshandeln der Masterstudierenden und zu ihren Urteilen über das institutionelle Informationsangebot

Im Evaluationsbericht 1 wurde dokumentiert (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 43ff.), dass mehr als die Hälfte der Studierenden in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen mit den institutionellen Informationsangeboten unzufrieden sind (vgl. auch *Projektgruppe Studierbarkeit* 2007, 99f.; vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008, 26ff.). Vor allem bezüglich der Studienanforderungen zeigen sich fast zwei Drittel der im WS 2006/07 Befragten nicht zufrieden (*van Buer & Kuhlee* 2007, 46).

Die Masterstudierenden der 1. Bachelorkohorte, die das Bachelorstudium innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich beendeten, wurden gebeten, nochmals aus dem Rückblick erfolgreichen Studierens das institutionelle Informationsangebot zu beurteilen.

Tabelle 7: Institutionelles Informationsangebot im Bachelorstudium - rückblickendes Urteil (Fragenblock 23; Befragung WS 2007/08 MEd; Angaben in Prozent)

	Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
f2303	Die Beratungsangebote der Universität haben mir für das Verständnis von Studienablauf und –organisation viel gebracht.	35,1	41,5	20,2	3,2
f2308	Die Informationen zum Studium waren insgesamt nicht ausreichend.	4,3	20,2	30,9	44,7
f2311	Die Mitarbeiter in den Beratungseinrichtungen der Universität konnten mir bei meinen Fragen zum Studium häufig nicht weiterhelfen.	9,6	27,7	34,0	28,7
	Wenn ich dringend Informationen benötigt habe, bekam ich diese auch außerhalb der Sprechzeiten				
f2312	▪ bei den Prüfungsämtern	34,5	20,2	31,0	14,3
f2313	▪ bei den Mitarbeitern	25,8	24,7	41,6	7,9
f2314	▪ bei den Professoren	37,9	34,5	17,2	10,3

Insgesamt zeigen sich die Befragten auch aus ihrem Rückblick eines erfolgreichen Bachelorstudiums eher wenig zufrieden mit den Informationsangeboten: So sagen 76,5% der Masterstudierenden aus, die Beratungsangebote der Universität hätten nur wenig bzw. eher wenig für ihr Verständnis des Studienablaufs gebracht (Items F2303); 75,6% markieren die Informationsangebote als nicht bzw. wenig ausreichend (Items F2308). Nicht ganz so eindeutig, allerdings dennoch kritisch fallen die Urteile über die Mitarbeiter/innen der Beratungseinrichtungen aus; denn hier sagen nur 28,7% eindeutig und 34% tendenziell aus, diese hätten nicht weiterhelfen können. Auskünfte bei dringenden Fragen wurden am ehesten von Mitarbeiter/innen auch außerhalb der Sprechstundenzeiten gegeben (49,5% zustimmender Aussagen), gefolgt von den Prüfungsämtern (45,3%) und dann von den Professor/innen (27,9%).

Fragt man die Masterstudierenden nach ihrer Nutzung von Beratungsangeboten, zeigt sich ein hochambivalentes Bild, das im Wesentlichen die im Kapitel 4 beschriebene subjektive Relevanz von Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften im Bachelorstudium ‚repliziert‘.

Tabelle 8: Umfang des Besuchs bzw. der Nutzung von Beratungsangeboten
(Fragebogen WS 2007/08 MEd, Frage 24; Angaben in Prozent)

f2401	Allgemeine Studienberatung	Ja: 39,6 Nein: 60,4
f2402	Studentische Studienfachberatung	Ja: 38,5 Nein: 61,5
f2403	Studienfachberatung des Instituts im Kernfach	Ja: 64,1 Nein: 35,9
f2403	Studienfachberatung des Instituts im Zweitfach	Ja: 55,4 Nein: 44,6
f2404	Studienfachberatung in den Erziehungswissenschaften	Ja: 12,2 Nein: 87,8

Allerdings haben die Befragten während ihres Bachelorstudiums durchaus aktiv Informationssuche betrieben, sobald Probleme und Fragen auftauchten (vgl. Tabelle 9): So haben sie sich Schritt für Schritt mit der Struktur des Studiums auseinandergesetzt (Item f2306: 78,9% zustimmende bzw. tendenziell zustimmende Antworten), reagierten mehrheitlich jedoch erst beim Auftreten von Problemen, dann allerdings umgehend (Item f2309: 72,3%). Dabei verweisen 70,5% der Masterstudierenden darauf, dass sie sich nicht ausschließlich auf den Informationsfluss zwischen den Studierenden verlassen haben (Item f2305) (vgl. auch Tabelle 10).

Tabelle 9: Informationsquellen für das Studierhandeln
(Fragebogen WS 2007/08 MEd, Frageblock 23; Angaben in Prozent)

	Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht	trifft eher zu	trifft zu
f2304	Ich hatte mir angewöhnt, bei Fragen bezüglich des Studienablaufs und der –organisation auch meine Dozenten zu fragen.	18,9	3,9	35,8	7,4
f2305	Ich habe mich ausschließlich auf den Informationsfluss zwischen den Studierenden verlassen. Das hat mir ausgereicht.	37,9	32,6	26,3	3,2
f2306	Ich habe mich Schritt für Schritt mit dem Studienaufbau auseinandergesetzt. Schließlich hat sich sowieso andauernd etwas geändert.	4,2	16,8	38,9	40,0
f2307	Ich habe meist die Informationen auf der Web-page der HU genutzt, wenn ich Fragen zu Studienaufbau und –organisation hatte.	20,2	28,7	38,3	12,8
f2309	Wenn sich Probleme abzeichneten, holte ich gleich Hilfe und Informationen ein.	4,3	23,4	45,7	26,6
f2310	Bei Studienproblemen war meine Devise: Abwarten. Vieles erledigt sich von selbst.	40,4	38,3	20,2	1,1

Tabelle 10: Wertigkeit von Informationen der Mitstudierenden
(Fragebogen WS 2007/08 MEd, Frageblock 23; Angaben in Prozent)

	Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht	trifft eher zu	trifft zu
f2301	Bei Fragen zum Studienaufbau und –abläufen habe ich mich zuerst an meine Kommilitonen gewandt.	11,6	12,6	40,0	35,8
f2302	Ohne gute Kontakte zu den Kommilitonen wären viele Informationen zum Studium an mir vorbei gegangen.	7,4	16,8	33,7	42,1

Zusammen mit den Ergebnissen aus der Befragung im WS 2006/07 (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 43ff. & Kapitel 4) ergeben die Befunde ein Gesamtbild, das auf Folgendes aufmerksam macht:

- Die hier in der Bachelorregelstudienzeit erfolgreichen Studierenden haben ihr Informationshandeln zu Studium und Prüfung mehrheitlich nicht längerfristig geplant.
- Stattdessen verließen sie sich primär auf das Wissen ihrer Mitstudierenden, dem sie anscheinend ein hohes Maß an Authentizität und Problemlösekapazität zusprachen.
- Hinsichtlich der ‚offiziellen‘ Beratungsangebote noch am attraktivsten schien die Studienfachberatung im Kernfach zu sein (64,1%), gefolgt von jener im Zweitfach (55,4%). Mithin reflektiert sich scheinbar auch hier die Relevanz der verschiedenen Studienanteile im Bachelorstudium.
- Inwiefern die Beratungsangebote der Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, Deutsch als Zweitsprache) nicht attraktiv waren, aufgrund des geringen Stundenanteils im Bachelorstudium nicht benötigt wurden oder ob die verschriftlichten Informationen zu diesen Studienanteilen hinreichend klar strukturiert waren, kann auf der Basis dieser Daten nicht eindeutig beantwortet werden.

3.6 Zur Studienbelastung im Master of Education

Die Studienanteile im Master of Education sind im Vergleich zum Bachelorstudium deutlich zugunsten der Berufswissenschaften verteilt: Während im sechssemestrigen Bachelor nur 30 der insgesamt 180 Studienpunkte auf die Berufswissenschaften entfallen, sind dies im viersemestrigen Master für das Lehramt an der Sekundarstufe II 70 der insgesamt 120 Studienpunkte. Zusätzlich verändert sich im Master das zeitliche Anteilsverhältnis zwischen Erst- und Zweitfach zugunsten des letzteren (15 vs. 20 Studienpunkte). Darüber hinaus kann die Masterarbeit auch in den Berufswissenschaften geschrieben werden (15 Studienpunkte). Diese veränderte Struktur müsste sich auch in Veränderungen der Studien- und Prüfungsbelastungsstrukturen äußern.

3.6.1 Anzahl von Prüfungen, Hausarbeiten und Referaten im 1. Semester des Master of Education

Für das WS 2007/08 geben die Befragten ihre durchschnittliche Anzahl von *Prüfungen* wie folgt an:

- *Kernfach*: Auf das Kernfach entfallen $MW = 0,49$ Prüfungen ($s = 0,81$). Für den Bachelorstudiengang über alle befragten Jahrgänge lauten die Rückmeldungen $MW = 2,17$ Prüfungen ($s = 1,72$);
- *Zweitfach*: Für ihr erstes Mastersemester geben die Befragten an, im Zweitfach $MW = 0,71$ ($s = 0,81$) abzulegen. Für das Bachelorstudium verweisen die Zahlen auf $MW = 1,62$ Prüfungen ($s = 1,38$);
- *Berufswissenschaften*: Hier ergeben die Befunde einen Mittelwert von 2,69 Prüfungen ($s = 0,99$), während für den Bachelorstudiengang die über alle Jahrgänge gemittelten Zahlen einen Wert von $MW = 0,77$ ($s = 0,87$) Prüfungen pro Semester ergeben.

Ähnlich zeigt sich die Zusammensetzung hinsichtlich der einzureichenden *Hausarbeiten*:

- *Kernfach*: Hier fallen im Mittel 0,74 Hausarbeiten im 1. Semester des Masters an ($s = 0,75$). Für den Bachelorstudiengang lauten die Rückmeldungen: $MW = 1,67$ ($s = 2,68$);
- *Zweitfach*: Für ihr erstes Mastersemester geben die Befragten an, im Zweitfach $MW = 1,05$ ($s = 0,89$) Hausarbeiten anzufertigen. Für das Bachelorstudium verweisen die Zahlen auf $MW = 1,13$ Arbeiten ($s = 2,69$);
- *Berufswissenschaften*: Die durchschnittliche Anzahl von Hausarbeiten im Master beträgt $MW = 1,56$ ($s = 1,39$), während für den Bachelorstudiengang $MW = 0,78$ bei $s = 1,01$ angegeben wurden.

Schließlich geben die Masterstudierenden an, während des WS 2007/08 *Referate* im durchschnittlichen Umfang von $MW = 3,32$ ($s = 1,87$) gehalten zu haben. Die Bachelorstudierenden verweisen auf Referate in einem ähnlichen Umfang ($MW = 3,19$).

In der Zusammenfassung zeigt sich: Im 1. Semester des Master of Education (WS 2007/08) liegen die Befragten mit durchschnittlich 4 Prüfungen und knapp 3 Hausarbeiten in ihrem Studienaufwand unterhalb jenem der Bachelorstudierenden desselben WS 2007/08. Letztere absolvieren durchschnittlich 4,7 Prüfungen und reichen ca. 3,4 Hausarbeiten ein. Allerdings kann daraus nicht geschlossen werden, dass die Studien- und Prüfungsgesamtbelastung im Master of Education gegenüber dem Bachelorstudium sinkt.

3.6.2 Strukturelle Studierbarkeit im Master of Education

Im Abschnitt 1.1 ist ausführlich zum Konzept der strukturellen Studierbarkeit Stellung genommen worden. Im Abschnitt 4.3 wird ausgeführt, wie die institutionellen Rahmenbedingungen zum Erreichen dieser Form der Studierbarkeit in den lehramtsbezogenen

Bachelorstudiengängen an der Humboldt-Universität derzeit gegeben sind. Dabei wird auf grundlegende Probleme aufmerksam gemacht, die sich allein schon aus der Vielfalt der wählbaren Fachkombinationen und der faktisch gewählten ergeben. Schwererwiegende Probleme hinsichtlich der strukturellen Studierbarkeit in einem viersemestrigen Masterstudiengang würden sich - so ist leicht nachvollziehbar - unweigerlich in Studienzeitverzögerungen ausdrücken und, wie schon beim Bachelorstudiengang, für viele Studierende das Einhalten der Regelstudienzeit nur schwer möglich machen.

- *Koordinierung von Prüfungsterminen:* Für diesen Aspekt geben 20,4% der Masterstudierenden an, die Prüfungsterminkoordination sei Ihnen schwer gefallen; 6,5% der Masterstudierenden ist dies sehr schwer gefallen. Im Vergleich zu den Bachelorstudierenden aus der Befragung vom WS 2007/08 zeigt sich folgendes Bild: Hier geben insgesamt 35,7% der Studierenden an, ihnen sei die Koordination der Prüfungstermine schwer (23,6%) oder äußerst schwer (12,1%) gefallen. Demnach zeigt sich für den Masterstudiengang eine tendenziell verringerte Konfliktsituation.

- *Verzicht auf Prüfungen:* In Übereinstimmung mit den obigen Aussagen geben „nur“ 8,8% der Masterstudierenden an, aufgrund von zeitlichen Überschneidungen auf Prüfungen in ihrem 1. Mastersemester verzichten zu müssen; dies betrifft i. d. R. 1 Prüfung (MW=1,11; s=0,33). Bei den Bachelorstudierenden im WS 2007/08 betrifft dies 17,5% mit 1 bis 2 Prüfungen (MW = 1,39).

- *Überschneidung von Veranstaltungen:* Diese ersten Befunde deuten an, dass sich hinsichtlich der strukturellen Studierbarkeit im Master of Education insgesamt Verbesserungen einstellen. Diese betreffen auch die Überschneidung von Veranstaltungen. Hier geben zwar immer noch 33,3% der Befragten an, auf durchschnittlich 1,43 Veranstaltungen verzichten zu haben (s = 0,57). Für das Bachelorstudium im selben WS 2007/08 sind es noch 57% der Studierenden, die auf durchschnittlich 2,04 Veranstaltungen verzichten mussten.

3.6.3 Einhaltung der Regelstudienzeit und zu den intendierten Übergängen der Masterstudierenden

Die Studierenden dieser ersten Masterkohorte scheinen im Wesentlichen ihr auf das Einhalten der Regelstudienzeit orientiertes Studier- und Prüfungshandeln auch im Master of Education fortsetzen zu wollen. So beantworten 71,3% der Studierenden das Item „Ich möchte das Masterstudium unbedingt in der Regelstudienzeit absolvieren“ mit „trifft zu“, 17,0% mit „trifft eher zu“. Somit scheint die hier befragte Gruppe von Lehramtsstudierenden wesentlich den ‚Typ‘ von Studierenden zu repräsentieren, der – sicherlich ein wenig verkürzt, hier keinesfalls jedoch kritisch bemerkt - auf der Basis von hoher Selbstdisziplin, gutem Zeitmanagement und angepasstem Prüfungslernen das Studium in hohem Maße als eine Investition in sein eigenes Humankapital begreift und letztlich implizit und/oder explizit über den sorgfältigen Umgang mit Zeit die Rentabilität seiner Investitionen subjektiv kalkulierbar zu halten gedenkt. Denn immerhin liegen zwischen dem Eintritt in das Studium und dem intendierten Eintritt in den Lehrer/innenberuf für die Sekundarstufe II bei Einhalten der Regelstudienzeit sechs Jahre.

Unter diesem Blickwinkel ist sicher auch die Einstellung der Studierenden bezüglich außerschulischer Praktika zu betrachten. Nur 7,8% der Studierenden streben es an, ein solches Praktikum von mindestens 3 Monaten Umfang noch während des Studiums zu absolvieren.

Entsprechend stellen sich die Erwartungen der Masterstudierenden hinsichtlich der Frage dar, inwiefern es ihnen gelingt, die Regelstudienzeit einzuhalten: Das Item „Das Studienprogramm des Masters erscheint mir sehr umfangreich. Deshalb werde ich die Regelstudienzeit nicht einhalten können“ wird von 27,3% der Befragten mit „trifft nicht zu“ und von 45,5% mit „trifft eher nicht zu“ beantwortet. Lediglich 27,2% der Masterstudierenden schätzt das Studienprogramm als so umfangreich ein, dass es aus ihrer Sicht zu Verzögerungen im Studienverlauf kommen könnte. Mit diesen Aussagen kompatibel gehen 55,8% dieser 1. Masterkohorte davon aus, dass sie die Regelstudienzeit des Masters ohne Probleme einhalten werden.

Die durchgängig erkennbare strikte Ausrichtung auf Rentabilitätswahrung der Studieninvestitionen stützen auch die Angaben der hier Befragten hinsichtlich des von ihnen gewünschten Verbleibs nach Abschluss des Master of Education: Ihr übergeordnetes Ziel ist deutlich auf den Eintritt in diesen Beruf ausgerichtet. So sagen 73,9% der Studierenden, fest zu beabsichtigen, sich direkt im Anschluss an ihr Studium in den Vorbereitungsdienst bewerben zu wollen, davon 71,9% in Berlin; 12,5% werden dies voraussichtlich in einem anderen Bundesland tun. 15,6% haben sich noch nicht entschieden, wo sie den Vorbereitungsdienst absolvieren möchten. Lediglich 10,9% der Befragten geben an, sich nicht direkt in den Vorbereitungsdienst zu bewerben; ein weiteres Studium oder ein Auslandsaufenthalt sind hier angestrebte Optionen.

3.6.4 Auslandsaufenthalt während des Studiums

Zu den weithin beklagten unerwünschten, also kontra-intentionalen Effekten, die mit der Einführung der ‚neuen‘ Lehrer/innenbildung verknüpft zu sein scheint, ist das teils massive Einbrechen von Auslandsaufenthalten während des Studiums um bis zu 20% und mehr. Dies zeigen auch die Auskünfte der hier befragten Masterkohorte: So sagen nur 9,7% der Studierenden, während ihres Masterstudiums einen Auslandsaufenthalt im Umfang von zwei oder mehr Monaten zu planen. Damit liegt dieser Wert deutlich unterhalb demjenigen für die Bachelorstudierenden; in dieser Gruppe sagen immerhin 20,9%, sie würden einen solchen Aufenthalt während ihres Bachelorstudiums planen (Befragung WS 2007/08 vgl. Abschnitt 4.4).

Als wichtigsten Grund für ihre geringe Nachfrage an einem solchen Aufenthalt geben die Masterstudierenden die mögliche Verlängerung ihres Studiums an. Im Vergleich zu den Antworten der Bachelorstudierenden aus demselben WS 2007/08 hat der Aspekt der Studienzeitverlängerung demnach bei den Masterstudierenden eine noch stärkere Relevanz. Auffällig ist auch der starke Verweis darauf, dass ein solcher Aufenthalt durch das Studienprogramm nicht vorgesehen sei (27,4%). Vieles spricht dafür, dass mit der Einführung der Bologna-orientierten Studiengänge nicht generell das Interesse nach Studienaufenthalten im Ausland gesunken ist, sondern dafür, dass die Mehr-

heit sowohl der Bachelor- und besonders der Masterstudierenden die mit Studienpunkten ‚durchgerechnete‘ Studienzeit als ein allzu enges ‚Korsett‘ ohne liquide Zeitressourcen empfinden (vgl. die Ausführungen im Abschnitt 1.1). Sie stellen sich mehrheitlich darauf ein, indem sie studienzeitangepasst und prüfungsorientiert lernen.

Tabelle 11: Gründe für das Ablehnen eines Auslandsaufenthaltes während des Masterstudiums (Angaben in Prozent, Mehrfachantworten möglich)

f3501	aus finanziellen Gründen	50,0
f3502	aus familiären Gründen	53,9
f3503	da ein solcher Auslandsaufenthalt meine Studienzeit zu sehr verlängert	63,1
f3504	da ich kein Interesse daran habe	14,3
f3505	da ich bereits für längere Zeit im Ausland war	9,5
f3506	da ich nicht denke, dass mir das Vorteile für meine spätere Tätigkeit als Lehrer/-in verschafft	8,3
f3507	da dies mein Studienprogramm nicht explizit vorsieht	27,4
f3508	da es keine Voraussetzung ist, um Lehrer/-in zu werden	11,9

Die Abbildung 1 auf der nächsten Seite dokumentiert die Zusammensetzung der Antwortstrukturen der 74 antwortenden Masterstudierenden, und dokumentiert insbesondere die Mehrfachantwortenstruktur. Innerhalb dieser Strukturabbildung werden bis zu 3 Mehrfachantworten der Studierenden berücksichtigt.

Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass die Befragten auch für ihr erstes Mastersemester eine ausgesprochene Zielorientierung im Sinne des Erreichens des Abschlusses in der Regelstudienzeit aufweisen. Es scheint, dass die Studierenden die aus ihrer Sicht erfolgreichen Strategien des Arbeitens (Zielgerichtetheit auf die Studien- und Prüfungs-Anforderungen, Selbstdisziplin, Zeitmanagement) auch auf ihr Masterstudium übertragen.

[illegible]

3.7 Zusammenfassung – Ökonomisierung der Studieninvestitionen durch die Masterstudierenden mit Bachelorerfolg innerhalb der Regelstudienzeit?

Die offiziellen Statistiken der Humboldt-Universität weisen aus, dass in der ‚neuen‘ Lehrer/innenbildung auf der Bachelorstufe die Regelstudienzeit zumindest in den ersten beiden Kohorten nur von einem kleineren Anteil von Studierenden eingehalten wird (ca. 30% in den beiden ersten Studienkohorten). Für die übrigen Studierenden ergibt sich i. d. R. eine Studienzeitverlängerung. Im Abschnitt 1.1 wird bei der Diskussion um das Konzept der strukturellen Studierbarkeit und seinen Problemen sichtbar, welche möglichen Einflussfaktoren seitens der institutionellen Studienangebotsseite hier Relevanz haben. Deutlich wird bei der Debatte um die strukturelle Studierbarkeit allerdings auch, dass das individuelle Nutzungshandeln der Nachfrager/innen eine entscheidende Größe im Gesamtwirkungszusammenhang von Studienerfolg und dafür erforderlicher Zeit darstellt.

Trotz der in dem hier vorgelegten Bericht mehrfach diskutierten institutionell-organisationalen Erschwernisse beendeten 112 Studierende aus der 1. Bachelorkohorte im WS 2007/08 erfolgreich ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit. Damit stellt sich die Frage, ob dieses erfolgreich innerhalb der Regelstudienzeit-Studieren primär auf besondere institutionelle Bedingungen, z. B. eine veranstaltungsmäßig ‚glückliche‘ Zeitabstimmung, oder eher auf spezifisches Nutzungshandeln dieser Nachfrager/innen bzw. auf eine Kombination beider Faktorenbündel zurückzuführen ist.

- *Zu Besonderheiten der Masterkohorte:* Im Abschnitt 3.2 wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die in der Bachelorregelstudienzeit erfolgreiche Kohorte von der Gesamtkohorte der Bachelorstudierenden unterscheidet. Zusammenfassend zeigt sich vor allem ein *geschlechtsspezifischer Unterschied* zugunsten der weiblichen Studierenden, die mit beinahe drei Vierteln der Befragten deutlich häufiger vertreten sind als die Studentinnen in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen mit knapp zwei Dritteln. Weitere Analysen zeigen, dass die Zusammensetzung in der Masterkohorte für diese bereits in den letzten Semestern ihres Bachelorstudiums vorlag. Die Frage, inwiefern daraus ableitbar ist, dass weibliche Studierende stärker als ihre männlichen Kommilitonen dazu neigen, die Regelstudienzeit einzuhalten, kann an dieser Stelle empirisch gesichert nicht beantwortet werden. Allerdings deutet sich an, dass diese Effekte hinsichtlich der Zusammensetzung der Studierendengruppe eher in den ersten drei bis vier Semestern eintreten als in der Endphase des Bachelorstudiums. Ein weiterer signifikanter Unterschied zeigt sich in der Anzahl der Kinder (12,6% vs. 8,6%). Hinsichtlich der Erwerbsarbeit hingegen sind keine bedeutsamen Unterschiede feststellbar. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass notwendig vom Alter sowie von den geschlechtsspezifischen Unterschieden abgesehen bezüglich der erfassten sozobiographischen Daten keine bedeutsamen Besonderheiten der befragten Masterkohorte im Vergleich zu den Bachelorkohorten vorliegen.

- *Zu den subjektiven Erfolgserklärungen der Masterstudierenden:* Dieser Frage wird im Abschnitt 3.4 detailliert nachgegangen. Insgesamt zeigt sich, dass die Befragten ihren Erfolg innerhalb der Regelstudienzeit primär durch konsequentes individuelles

Zeitmanagement, hohe Selbstdisziplin und klare Prüfungsorientierung ihres Lernens erklären. Insgesamt charakterisieren sie sich als durchaus begabt für die von ihnen gewählten Fächer, beschreiben die Studienanforderungen als bewältigbar und verweisen in nur geringem Ausmaß auf ‚Glück‘ bei den Prüfungen. Sie erscheinen damit als Studierende, die über gute bis hohe studienbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen und die ihre Zeitinvestitionen in das Studium im Abgleich mit denjenigen in ihrem außeruniversitären Leben relativ strikt auf erstere abstellen. Gestützt wird dies durch das Nutzen von informellen Netzwerkwerken gemeinsamen Lernens mit Kommiliton/innen. Die Antworten in den offenen Fragen verstärken diese Befunde nochmals. Varianzanalytische Auswertungen führen nicht zu einer Ausdifferenzierung der Masterkohorte nach Lehrämtern bzw. nach Fächern, so dass bezüglich der hier fokussierten Variablen von einer weitgehend homogenen Gruppe ausgegangen werden kann.

Gespiegelt vor den Hintergrund der Prüfhese zur Ökonomisierung des Nutzungshandelns der Nachfrager/innen (vgl. Abschnitt 3.3) scheinen die hier zusammengefassten Ergebnisse selbige zu stützen; dabei scheinen besonders die Aspekte der gezielten Zeitinvestition und der thematisch-curricularen Lernorientierung an dem für die Prüfung zu Lernenden eine zentrale Rolle zu spielen - gekoppelt mit hoher Selbstdisziplin mit Sinne der Verlässlichkeit der Investition über die Zeit hinweg; dies ist zumindest die Sicht der in der Bachelorregelstudienzeit erfolgreich Studierenden.

Neben der Frage nach der subjektiven Ursachenerklärung wurde auch Aspekten des Informationsverhaltens der Befragten während ihres Bachelorstudiums nachgegangen (vgl. Abschnitt 3.5). Hier verweisen die Masterstudierenden in hohem Maße auf aus ihrer Sicht unbefriedigende Unterstützungssysteme, machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass sie zwar nicht allein, letztlich jedoch zunächst vor allem auf die Informationen von ihren Mitstudierenden setzen. Hier zeigen sich demnach ganz ähnliche Befunde zu den Bachelorstudierenden der Freien Universität (vgl. Thiel, Veit et al. 2008, 26ff.). Insgesamt zeigt sich eine Strategie, Informationshandeln gezielt beim Erkennen von möglichen Problemen einzusetzen, dann jedoch zügig und fokussiert.

- *Zu zusätzlichen Praktika und Auslandsaufenthalten:* Die oben skizzierten Tendenzen im Nutzungshandeln werden gestützt durch die Aussagen der Befragten, wonach sie eine solche Entscheidung primär unter der Perspektive der studentischen Nützlichkeit zu treffen beabsichtigen. Angesichts des engen Zeitkorsetts gerade bei dem Ziel, die Regelstudienzeit einhalten zu wollen, führt dies zu ablehnenden Entscheidungen.

- *Zu den Bedingungen im Masterstudium, zur Studierbarkeit und zum beabsichtigten Verbleib* (vgl. Abschnitt 3.6): Gut 70% der Befragten möchten auch für ihr Masterstudium unbedingt die Regelstudienzeit einhalten. Fast drei Viertel beabsichtigen, direkt nach Erwerb ihres Masterabschlusses in den Vorbereitungsdienst einzutreten; davon wiederum gut drei Viertel in Berlin.

Insgesamt wird deutlich, dass die befragte Masterkohorte sich vergleichsweise strikt an ihrem Ziel der Einhaltung der Regelstudienzeit mit unmittelbarem Übergang in den Vorbereitungsdienst orientiert. In diesem Kontext gewinnen die curriculare Gesamt-

struktur des jeweiligen Studiengangs sowie die Modellierung der Prüfungen zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb der Befragten.

Hinsichtlich der Erreichbarkeit des Ziels, auch im Masterstudium die Regelstudienzeit einzuhalten, scheint sich eine deutliche ‚Entspannung‘ von Problemen in der zeitlichen Überschneidung von Veranstaltungen und Prüfungen einzustellen.

4 Studierende in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen – sozio-demographische Merkmale

4.1 Vier Thesen zur kohortenübergreifenden Stabilität der Befunde

In diesem Kapitel werden die Studierenden in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen an der Humboldt-Universität zu Berlin hinsichtlich einer Reihe von eher formalen Merkmalen beschrieben; für die Gesamtcharakterisierung des hier diskutierten Phänomenbereichs ist dies gleichwohl unerlässlich, erlauben die Ergebnisse doch erste Einschätzungen darüber, wie stabil Angebot und Nachfrage über die Studienkohorten hinweg ausfallen. Die folgenden Beschreibungen beziehen sich auf

- ausgewählte sozio-demographische Merkmale (Abschnitt 4.2),
- den Überblick über die gewählten Fachkombinationen und auf Befunde zu der damit verknüpften strukturellen Studierbarkeit (Abschnitt 4.3);
- Aussagen der Befragten zu ihren objektiven und subjektiv wahrgenommenen Belastungen und deren Überlegungen zu ihrem Erfolg im Studium (Abschnitt 4.4);
- den Informationsstand der Studierenden über ihr Studienprogramm (Abschnitt 4.5);
- auf die von den Befragten intendierten Übergänge nach Beendigung ihres Bachelorstudiums (Abschnitt 4.6).

In Teilen wurden diese Informationen schon in der Evaluationsstudie 1 im WS 2006/07 erhoben (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007). Damit bietet sich in Teilen die Möglichkeit zu prüfen, inwiefern in diesem neuen Studienmodell die Studierendenkohorten hinsichtlich der oben benannten Charakteristika stabil geblieben sind bzw. ob sich überzufällig große Veränderungen ergeben haben.

In der folgenden Darstellung werden thematisch relevante Befunde aus den verschiedenen Evaluationsstudien vergleichend betrachtet: Diese Studien sind die Befragungen der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption aus dem SS 2007 (Teilstudie 2), aus dem WS 2007/08 (Teilstudie 3), aus dem SS 2008 (Teilstudie 5) sowie aus dem WS 2006/07 (Teilstudie 1), über die von *van Buer & Kuhlee* (2007) schon berichtet wurde. Insgesamt geht es darum, ein vergleichsweise detailliertes Bild über Belastungen und Reaktionen im Studierendenhandeln nachzuzeichnen.

Dabei leiten die folgenden vier Thesen die Datenanalysen des Kapitels:

These 1 „*Stabilität der sozio-biographischen Merkmale der Studierenden*“:

Erwartet werden kann, dass das Studienwahlverhalten der Bewerber/innen um einen Studienplatz auch eine Reaktion auf die späteren objektiv erwartbaren sowie auf die subjektiv wahrgenommenen Verwertungsperspektiven des erreichten Studienabschlusses darstellt. Gleichwohl kann auch davon ausgegangen werden, dass sich durch Veränderungen des späteren berufs- bzw. erwerbsrelevanten Kontextes, z. B. hinsichtlich der erwartbar angebotenen

Lehrer/innenarbeitsplätze für bestimmte Fachkombinationen (vgl. die Diskussion um die sogenannten Mangelfächer wie Mathematik und Naturwissenschaften vs. Überlastfächer wie die Kombination von z. B. Geschichte und Sozialkunde), die dadurch induzierte Veränderungen des Wahlverhaltens der Nachfrager/innen nach Studienplätzen nicht kurzfristig einstellt, sondern in der Regel erst zeitlich verzögert. Bei allen regionalen Unterschieden sowie bei durchaus erkennbaren Unterschieden hinsichtlich der Verwertungschancen im Vergleich der Fächerkombinationen können Bedingungen für die Verwertung eines erfolgreichen Studiums im Bereich des Lehramts als relativ stabil und für die Nachfrager/innen nach Plätzen im Vorbereitungsdienst bzw. nach Integration in den Lehrer/innen'arbeitsmarkt' als relativ gut angesehen werden.

Mit der Einführung der gestuften universitären Lehrerbildung nach Bachelor und Master in der Mehrheit der Bundesländer können derzeit keine gravierenden Einschnitte bzw. Einschränkungen mit Blick auf Zulassung und Zugang zu den entsprechenden Studiengängen festgestellt werden; jedoch die bekannten studiengangs- und universitätsspezifischen Numeri Clausi haben auch in diesen Studiengängen ihre Relevanz. Hinsichtlich der formalen Gestaltung der Übergänge vom Bachelor in den Master of Education und weiter in den Vorbereitungsdienst und dann in den Lehrberuf stellen sich die rechtlichen Rahmenbedingungen derzeit als stabil dar. Zudem kann angenommen werden: Der derzeitige Wandel der Rahmenbedingungen für den Lehrberuf zeichnet sich eher durch eine besondere Langfristigkeit der bildungspolitisch erwarteten Verhaltensänderungen und deren Effekte im Schülerlernen aus; dies gilt auch im Vergleich der Bundesländer.

Unter diesen verhältnismäßig stabilen Rahmenbedingungen ist davon auszugehen, dass es sich bei den nachfragenden Lehramtsstudierenden um eine im Wesentlichen stabile Klientel mit Blick auf ihren sozio-demographischen Kontext handelt. Dies dürfte umso mehr gelten, zieht man zudem heran, dass die Lehramtsoption ein grundlegendes und hochstabiles Studienwahlmotiv darzustellen scheint (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 31ff.; vgl. auch Kapitel 5).

These 2 *„Verbesserung der Aussichten auf erfolgreiches Studieren innerhalb der Regelstudienzeit im Vergleich der Jahrgangskohorten“:*

Bei der Einführung neuer Studienmodelle, vor allem wenn diese Modelle grobstrukturell grundlegende Veränderungen implizieren, ist zu erwarten, dass die ersten Studierendenkohorten unter ‚besonderen‘ Belastungsbedingungen studieren und damit erhöhte Zweifel am erfolgreichen Abschluss ihres Studiums innerhalb der Regelstudienzeit zeigen (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 71ff.). Für die folgenden Kohorten werden - so die These - über die verbesserte Anpassung der Studien- und Prüfungsordnungen an die Studien'wirklichkeit' Optimierungen realisiert. Darüber hinaus besteht auf der Basis der bestehenden Studienerfahrungen der „Erstkohorten“ eine verbesserte Informationslage der nachfolgenden Studierenden, so dass diese sich Ziel angemessener Verhalten können und günstigere Erwartungen hinsichtlich ihres erfolgreichen Studierens aufbauen.

These 3 „*Studienbezogenes Informationshandeln der Studierenden*“:

Mit der vorhergehenden These verknüpft ist die Annahme, dass die Studierenden auf die für sie relevanten Studien- und Prüfungsordnungen, die jedoch eine für sie nur schwer zugängliche Textsorte darstellen, eher distanziert reagieren und diese eher wenig lesen; statt dessen - so die These - orientieren sie sich in hohem Maße am erfahrungsgestützten Wissen von Studierenden höherer Fachsemester (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 36ff.). Zusätzlich ist erwartbar, dass sich dieses (subjektiv) effizienzorientierte Nutzungsverhalten zusätzlich nochmals hinsichtlich der Ordnungen für die unterschiedlichen Teile des Studienprogramms unterscheidet, wesentlich gesteuert nach individueller subjektiver Relevanz des jeweiligen Studienbereichs für die Studierenden.

These 4 „*Stabilität der Übergangsoptionen*“:

In der These 1 erfolgt der Verweis auf die stabile Grundhaltung der Lehramtsstudierenden in der Bachelorstufe hinsichtlich ihres Berufsziels, das Lehramt anzustreben. Daher ist erwartbar, dass die Studierenden der späteren Immatrikulationsjahrgänge vergleichbar ausgeprägte Erwartungen bezüglich ihres Übergangs in die Masterstufe respektive in den Vorbereitungsdienst äußern wie die Studierenden der ersten Jahrgänge (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 76ff.).

4.2 Zu ausgewählten sozio-demographischen Merkmalen der lehramtbezogenen Bachelorstudierenden

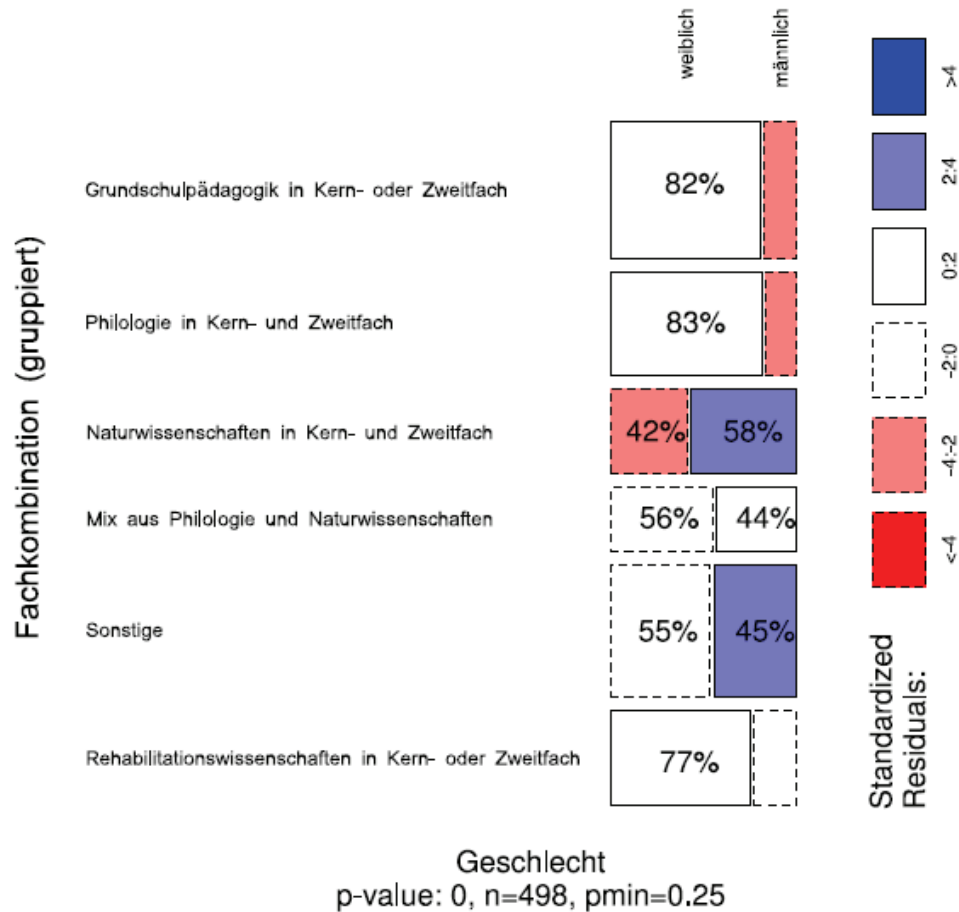
4.2.1 Zur Feminisierung des Studienwahlverhaltens

In der Evaluationsstudie 1 (WS 2006/07; *van Buer & Kuhlee* 2007, 25ff.) wurden die Studierenden in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen an der Humboldt-Universität bereits hinsichtlich ihrer sozio-biographischen Hintergrunddaten beschrieben und in die Gesamtgruppe der Studierenden an den deutschen Universitäten platziert. Insgesamt zeichnet sich mit 64% weiblichen Studierenden im WS 2006/07, 67% im SS 2007, 68% im WS 2007/08 sowie 65% im SS 2008 über die Jahre hinweg eine weitgehend stabile Feminisierung hinsichtlich der Wahl der Lehramtsoption mit Blick auf den späteren Lehrberufs ab. Zieht man Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter (2007, 118) als Vergleichsgröße heran, sind derzeit an den deutschen Universitäten ca. 52% aller Studierenden weiblich.

Die für die Gesamtpopulation der Lehramtsstudierenden feststellbare Feminisierung stellt sich im Vergleich der unterschiedlichen Lehramter (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) sowie der verschiedenen Fächerkombinationen ausgesprochen differenziert dar. Dabei erweist sich das geschlechtsbezogene Studienwahlverhalten an der Humboldt-Universität durchaus als stabil (zur Evaluationsstudie 1 vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 26): Wie die nachfolgende Abbildung 2 für das SS 2007 dokumentiert, sind bezogen auf die geschlechtsspezifische Gesamtverteilung beispielsweise die männlichen Studierenden in Bereich der Grundschulpädagogik nochmals signifikant unterrepräsentiert. Eine der möglichen Fachkombinationen aus zwei Naturwissenschaften

wählen signifikant häufiger männliche Studierenden als bei Gleichheit der Verteilungen statistisch erwartbar.

Abbildung 2 Geschlechtsspezifische Verteilungen der Studierenden mit Blick auf die gewählten Fachkombinationen (gruppiert)¹ (Erhebung SS 2007)



Die deutliche Überrepräsentanz der männlichen Studierenden in der Rubrik „Sonstige“ ist wesentlich auf das geschlechtsspezifische Studienwahlverhalten insbesondere im Fach Sport, aber auch auf die berufliche Fachrichtung Land- und Gartenbauwissenschaften zurückzuführen, in welchen signifikant häufiger männliche Studierende zu finden sind als statistisch erwartbar.

¹ In den Bereich Naturwissenschaften sind für unsere Untersuchungen die Fächer Mathematik und Informatik einbezogen. In den Bereich Philologie wurden neben den klassischen philologischen Fächer auch die Fächer Geschichte, Religion und Philosophie subsumiert.

4.2.2 Alter

Die Alterstruktur der Studierenden für die verschiedenen Erhebungen zeigen ebenfalls eine stabile Struktur: Im WS 2006/07 lag der Alterdurchschnitt bei 23,5 Jahren, im SS 2007 bei 24,2, für das WS 2007/08 bei 23,9 Jahren und im SS 2008 bei 24,2 Jahren. Die Differenzen der Mittelwerte sind dabei auf das Ansteigen des Altersdurchschnitts im SS; dieser ergibt sich durch die Tatsache, dass von Quereinsteiger/innen und Studienortwechsler/innen abgesehen nur im WS neu immatrikuliert wird. Zusätzlich bleibt auf der Basis der erhobenen Daten feststellbar, dass der Altersdurchschnitt der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität sich nur geringfügig von der Gesamtheit der in Deutschland Studierenden unterscheidet (vgl. *Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter* 2007, 120; *van Buer & Kuhlee* 2007, 25).

4.2.3 Art der Hochschulzugangsberechtigung

Die Ergebnisse der Erhebung aus dem SS 2007 bestätigen die Ergebnisse der Evaluationsstudie 1 (WS 2006/07; vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 27): So geben im SS 2007 95,4% der Studierenden an, über das Abitur als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zu verfügen; nur 1,4% verfügen über eine fachgebundene Hochschulreife bzw. 0,8% über eine allgemeine Fachhochschulreife.

Eine ähnliche Merkmalsstabilität zeigt sich auch hinsichtlich der fachgebundenen Studienberechtigung nach § 11 BerlHG, d.h. durch die Kombination aus dem Mittlerem Schulabschluss mit anschließender Berufsausbildung und beruflicher Tätigkeit: Zwar müssen 7% der Studienplätze für Nachfrager/innen mit einer solchen Biographie vorgehalten werden; im Bereich der Lehramtsstudienplätze wird diese Quote an der Humboldt-Universität mit der Konzentration ihres Studienangebots in den allgemeinen (Unterrichts-)Fächern jedoch nicht ausgeschöpft. Die Befragung im SS 2007 zeigt, dass nur 1,6% der antwortenden Studierenden mit einer solchen Zertifikatsbiographie den Weg in die hier diskutierten Studienangebote gefunden haben. Dies bestätigt weitestgehend den für das WS 2006/07 dokumentierten äußerst geringen Anteil an Studierenden mit einer solchen Hochschulzugangsberechtigung (1,9%).

Die Endnote der Hochschulzugangsberechtigung liegt für die hier befragten Studierendenkohorten durchschnittlich bei $MW = 2,26$ mit einer Standardabweichung von $s = 0,6$. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede im Vergleich der Kernfächer, jedoch nicht im geschlechtsspezifischen Vergleich (Erhebungsdaten SS 2007):

- Geschichte und Französisch: $MW \leq 2,0$;
- Biologie, Deutsch, Englisch, Geographie, Latein, Mathematik, Physik, Rehabilitationswissenschaften, Mathematik: $2,0 < MW \leq 2,3$;
- Chemie, Grundschulpädagogik, Musik, Sport und Wirtschaftspädagogik: $2,3 < MW \leq 2,5$;
- Land- und Gartenbauwissenschaften: $MW = 2,8$.

In diese Analysen nicht einbezogen wurden die möglichen Auswirkungen des Angebots-Nachfrage-Verhältnisses in den einzelnen Fächern. Dies beeinflusst in der letzten Konsequenz die Zusammensetzung der Studierendenkohorten. So ist beispielsweise festzuhalten, dass im Fall des Faches Geschichte als einem der am meisten favorisierten Fächer die hohe Nachfrage die letztendlichen Relationen für die Abiturnotenverteilungen in der Fachgruppe auch im Lehramt determiniert.

4.2.4 Studiengangswechsel

Man kann durchaus der These folgen, die Umstellungsprozesse von den alten Studienstrukturen auf die gestufte Bachelor-/Masterausbildung führe - sicherlich ungewollt - auch zu stärkeren Brüchen in den Studienverläufen der Studierenden. Mit Blick auf die Erhebungen vom WS 2006/07, SS 2007 und WS 2007/08 scheinen die Angaben zu einem bisherigen Studiengangswechsel allerdings einen ersten Indikator für erhöhte Studienwahlstabilität bei den lehramtsbezogenen Studierenden aufzuzeigen. Für die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge an der Humboldt-Universität zeigen die Befunde das folgende Bild:

- *WS 2006/07*: Hier gaben 68,0% der Studierenden an, bisher keinen Studiengangswechsel vorgenommen zu haben. 27,1% der Befragten gaben an, bisher ein Mal ihren Studiengang gewechselt zu haben.
- *SS 2007*: Hier sind es 78,1% ohne Studiengangswechsel, lediglich 19,9% mit einem Wechsel.
- *WS 2007/08*: 79,3% der Studierenden geben an, bisher keinen Studiengangswechsel vorgenommen zu haben, 18,6% der Studierenden sagen aus, bisher ein Mal den Studiengang gewechselt zu haben.

Die Frage, inwiefern die Befunde aus der Befragung der Studierenden auf einen Trend in Richtung Studienwahlstabilität trotz bzw. aufgrund des veränderten Studienmodells verweisen, kann mit den vorliegenden Daten nicht gesichert beantwortet werden. Dennoch scheint sich die Studienwahlstabilität in den späteren Immatrikulationskohorten nach der Bachelor- und Master-Einführung stärker auszuprägen. D. h. die Daten aus dem WS 2006/07 könnten durchaus ein Hinweis für stärkere Wechsel im Kontext des Umstellungsprozesses sein. Ob es sich hier im Wesentlichen um Wechsel aus den alten Lehramtsstudiengängen in die neue Struktur handelt oder um Wechsel aus anderen Studiengängen in das Lehramt, kann mit den vorliegenden Daten jedoch nicht beantwortet werden. An dieser Stelle wäre es notwendig, diesen Aspekt des Studienwahlhandelns für die nächsten Immatrikulationskohorten weiter zu verfolgen. Eine erste Studie zum Studiengangswechsel in den lehramtsbezogenen Studiengängen an der Humboldt-Universität wird im SS 2009 durchgeführt.

Allerdings sprechen die obigen Daten für die These, dass die Lehramtsstudierenden generell eher zu den Studierendengruppen gehören, die sich durch geringere Wechsel auszeichnen, ähnlich der Fachgruppe der Medizin und des Gesundheitswesens (vgl. Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter 2007, 156ff.; vgl. auch *van Buer & Kuhlee* 2007, 28). Ein wichtiger Faktor für diese sich abzeichnende Studienwahlstabilität könn-

te in der starken und stabilen Ausrichtung auf die Berufsoption der Lehrerin bzw. des Lehrers zu finden sein (vgl. auch Kapitel 5).

4.2.5 Soziale Herkunft

Bildungsabschluss der Eltern: Über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss verfügen 44,1% der Mütter sowie 47,1% der Väter der Lehramtsstudierenden (vgl. *Tabelle 12*). Bei 56,3% der Studierenden liegt ein Universitäts-/Fachhochschulabschluss bei der Mutter oder beim Vater im Sinne des höchsten Bildungsabschlusses in der Familie vor. Damit liegen die Studierenden der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität über dem allgemeinen Schnitt bezüglich des höchsten familiären Bildungsabschlusses im Vergleich zur Gesamtgruppe der Studierenden an deutschen Hochschulen. Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter (2007, 130f.) ermittelt über alle Studierenden für das Jahr 2006 einen Prozentsatz von 51% als höchstem Bildungsabschluss in der Familie; dieser Wert subsumiert allerdings sowohl Studierende an Universitäten als auch an Fachhochschulen.

Tabelle 12: Bildungsabschluss der Eltern
(Angaben in Prozent, Mehrfachantworten möglich; Frage 1; Erhebung SS 2007)

	Mutter	Vater
Ohne Abschluss	0,8	1,8
Hauptschule	6,2	5,2
Realschule (mittlerer Schulabschluss)	22,8	16,0
Hochschulreife/ Fachhochschulreife	20,8	19,8
Facharbeiterabschluss	7,4	6,6
Meister/ Fachschule/ Technikerabschluss	4,2	8,0
Universitätsabschluss/ Fachhochschulabschluss	44,1	47,1
Sonstige	2,2	1,8
Nicht bekannt/ weiß ich nicht	2,6	5,6

Beruf-/Erwerbstätigkeit der Eltern: Wie die *Tabelle 13* ausweist, arbeitet bei 20,2% der Studierenden der Vater als Angestellter oder Beamter im mittleren Dienst; dies gilt für die Mutter bei 40,3% der Studierenden. Knapp 30% der Väter und knapp 23% der Mütter der Lehramtsstudierenden sind als Angestellte/r oder Beamte/r in leitender Position tätig. Die Befunde verweisen insgesamt darauf, dass die Wahl des Lehrer/innenstudiums durchaus eine (soziale) Aufstiegsoption darstellt: So ist bei 23,4% der Studierenden der Vater als Arbeiter tätig; bei 15,4% der Studierenden trifft dies auf die Mutter zu. Die Vergleichszahlen über die gesamte Studierendenpopulation in Deutschland liegen bei 20,0% im Fall des Vaters respektive 12,0% im Fall der Mutter (Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter 2007, 132). Mit Blick auf Studierende ausschließlich an den Universitäten liegt dort der Prozentsatz mit 17% bei den Vätern und 9% bei den Müttern nochmals niedriger (Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter 2007, 132).

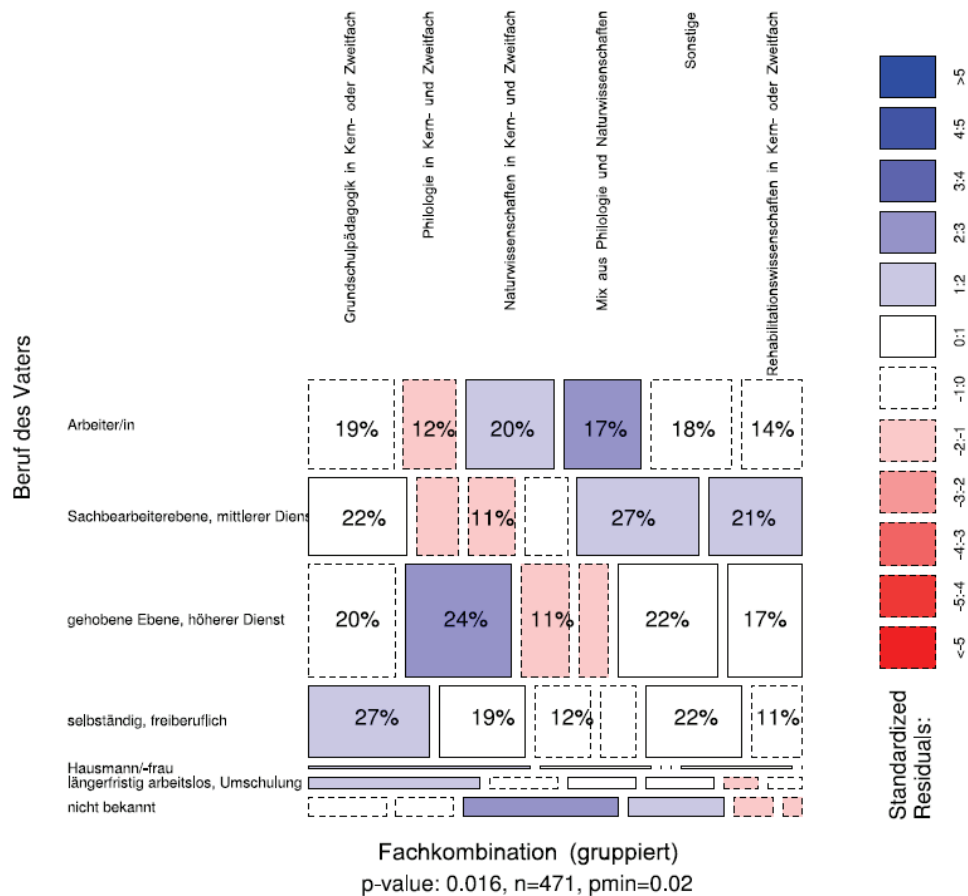
Tabelle 13: Berufs-/Erwerbstätigkeit der Eltern
(Angaben in Prozent; Frage 13 des Erhebungsbogens SS 2007)

	Mutter	Vater
Arbeiter/in	15,4	23,4
Angestellte/r, Beamter/in (Sachbearbeiterebene, mittlerer Dienst)	40,3	20,2
Angestellte/r, Beamter/in (gehobene/leitende Ebene, gehobener/höherer Dienst)	22,8	29,3
selbstständig/ freiberuflich tätig	10,1	18,7
Hausfrau/-mann	7,4	0,8
längerfristig arbeitslos/ längerfristige Umschulung	2,3	2,8
Nicht bekannt/ weiß ich nicht	1,7	4,9

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Studierenden an der Humboldt-Universität und dem angestrebten späteren Lehramt, d.h. Primarstufe vs. Sekundarstufe I vs. II, kann für diese generelle Wahlentscheidung nicht nachgewiesen werden. Allerdings zeigt die Fachwahl der Studierenden einen signifikanten Zusammenhang zum Beruf des Vaters und damit zum sozialen Kontext der Studierenden, wie nachfolgende *Abbildung 3* zeigt:

- Danach wählen Studierende, deren Vater als Arbeiter tätig ist, signifikant häufiger zwei Naturwissenschaften oder einen Mix aus einer Philologie und einer Naturwissenschaft. Weniger häufig als unter Annahme der Gleichheit der Verteilungen statistisch erwartbar wählen diese Studierende zwei Philologien.
- Demgegenüber zeigen Studierende, deren Vater auf der Sacharbeiterebene respektive im mittleren öffentlichen Dienst tätig ist, eine besondere Affinität zu den Rehabilitationswissenschaften respektive zu den „Sonstigen“ Fachkombinationen. Diese beinhalten beispielsweise die Fächer Wirtschaftspädagogik, Land- und Gartenbauwissenschaften, Sozialkunde, Ernährungswissenschaften, Sport oder Musik.
- Des Weiteren wählen jene Studierenden, deren Väter im höheren Dienst oder auf der gehobenen Angestelltenenebene tätig sind, signifikant häufiger zwei Philologien als dies statistisch zu erwarten wäre. Für die Wahl einer Kombination aus zwei Naturwissenschaften respektive einer Kombination mit einer Naturwissenschaft zeigen sie weniger Interesse.
- Studierende, deren Vater selbstständig tätig ist, finden sich dagegen häufiger als statistisch erwartbar unter den Grundschulpädagogen.

Abbildung 3: Verteilungsunterschiede in der Wahl der Fachkombination unter Berücksichtigung des Berufs des Vaters



4.2.6 Erwerbsarbeit während des Studiums

In der Befragungsstudie des WS 2006/07 gaben fast alle Studierenden an, Vollzeitstudierende zu sein (99,3%). Gleichzeitig gingen jedoch ca. 64% dieser Studierenden während ihres Studiums einer Erwerbstätigkeit nach, davon 34% regelmäßig und über eine lange Zeit sowie 29,7% gelegentlich. Für den spezifischen Zeitraum des WS 2006/07 sagten 53% der Studierenden aus, erwerbstätig zu sein (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 47ff.). Die Befragung aus dem SS 2007 bestätigt dieses Bild für das Bachelorstudium mit Lehramtsoption: So gaben 54,4% der Studierenden an, während des hier abgefragten Semesters erwerbstätig (gewesen) zu sein. Damit ergibt sich ein Bild, dass demjenigen aus den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität sehr ähnlich ist (vgl. *Thiel, Veit et al.* 2008). Auch hinsichtlich des Umfangs dieser Erwerbstätigkeit, d.h. hinsichtlich der wöchentlichen Belastung in Stunden, zeigt sich ein vergleichsweise konsistentes Bild (vgl. Tabelle 14).

Tabelle14: Vergleich der Erwerbsarbeit im WS 2006/07 und im SS 2007 bei den lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden (Angaben in Prozent)

Wie viele Stunden sind sie **im WS 2006/07** durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?

	< 5	5 - 10	11 - 15	16 - 20	> 20
In der Vorlesungszeit (%)	20,0	35,7	23,1	15,4	5,7
In der vorlesungsfreien Zeit (SS 2006) (%)	7,5	22,1	23,9	20,6	26,0

Wie viele Stunden sind / waren Sie **in diesem Semester (SS 2007)** durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?

	< 5	5 - 10	11 - 15	16 - 20	> 20
In der Vorlesungszeit (%)	17,1	36,0	22,1	18,2	6,6
In der vorlesungsfreien Zeit (WS 06/07 zwischen Mitte Februar 2007 und Mitte April 2007) (%)	11,8	20,9	21,7	19,3	26,4

Eine leichte Verschiebung im Vergleich der beiden Semester ist allerdings bezüglich des Umfangs der Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit festzustellen: Diese betrifft die Verschiebungen vom geringeren Stundenumfang (<5; 5-10) zu einem höheren Stundenumfang (16-20; >20). Dies könnte mit einer zunehmenden Stärkung der Studierendenkohorte in höheren Fachsemestern verknüpft sein. Denn insgesamt liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit/Umfang der Erwerbstätigkeit auf der einen und Studienjahr respektive Alter der Studierenden auf der anderen Seite vor. Diese Zusammenhangsstruktur zeigt sich auch als ein möglicher Erklärungsansatz für die stärkere Erwerbstätigkeit der Studierenden im Master of Education (vgl. Abschnitt 3.2.3).

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit und der sozialen Herkunft der Studierenden basierend auf der Berufstätigkeit des Vaters respektive der Mutter kann nicht nachgewiesen werden: So gehen Studierende aus Arbeiterfamilien nicht signifikant häufiger einer Erwerbstätigkeit nach als Studierende, deren Mutter oder Vater als Beamtin/er oder Angestellte/r im höheren Dienst arbeiten. Auch zwischen den Variablen höchster Bildungsabschluss in der Familie und Erwerbstätigkeit der Studierenden liegt kein signifikanter Zusammenhang vor.

Die Frage nach den Gründen für die Erwerbstätigkeit bzw. auch für die Nicht-Erwerbstätigkeit erfordert eine eigens darauf gerichtete Studie. Trotzdem spricht insgesamt Vieles für die folgende Hypothese: Ökonomische Bedürftigkeit stellt nur einen, möglicherweise nicht einmal den ausschlaggebenden Faktor für die Entscheidung der Studierenden dar, eine Erwerbstätigkeit während des Studiums aufzunehmen bzw. dies während der Veranstaltungszeit zu tun. Dabei stellt sich Letzteres für das erfolgreiche Studieren innerhalb der Regelstudienzeit nochmals als bedeutsamer heraus (vgl. Abschnitt 4.4).

Bezüglich des Ausmaßes der Erwerbsarbeit korrespondieren die vorgelegten Befunde weitgehend mit den einschlägigen Ergebnissen aus anderen Studien auch für die nicht-lehramtsbezogenen Studiengänge (für die Humboldt-Universität vgl. *Projektgruppe Studierbarkeit* 2007; als bundesweiter Vergleich vgl. *Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter* 2007; vgl. auch *van Buer & Kuhlee* 2007, 50).

Die eingangs dieses Kapitels formulierte These 1, wonach die Verteilungen in den sozio-biographischen Hintergrundmerkmalen im Vergleich der Jahrgangskohorten der lehramtsbezogenen Studierenden als stabil angesehen werden können, kann im Wesentlichen als bestätigt angesehen werden.

4.3 Zu den möglichen und zu den faktisch gewählten Fachkombinationen in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen – Relevanzen für die strukturelle Studierbarkeit und für erfolgreiches Studieren

4.3.1 Studiengangswunsch und institutionelles Angebot an der Humboldt-Universität

Wie bereits in der Evaluationsstudie 1 (WS 2006/07) gezeigt wurde, gelingt es der Humboldt-Universität, ihre Studienangebote so zu strukturieren, dass der weitaus größte Teil der Studierenden die von ihnen präferierten Fächer studieren kann; denn ca. 99% der Studierenden sind in dem jeweils gewünschten Kernfach eingeschrieben. Als nicht ganz so günstig erweist sich die Situation für die Zweitfachwahl; angesichts der mehr als 606 faktisch möglichen Kombinationen von Kern- und Zweitfach ist aus der institutionellen Sicht der Humboldt-Universität die Tatsache, dass knapp 74% der Studierenden das von ihnen gewünschte Zweitfach sowie knapp 20% eine für sie gute Alternative zum Zweitfachwunsch studieren können, durchaus als Erfolg für die Struktur des institutionellen Gesamtangebots zu bewerten (vgl. ausführlich *van Buer & Kuhlee* 2007, 29f.).

4.3.2 Zur Kombination von Kern- und Zweitfach – mögliche und faktische Wahlen

Die für das jeweilige Lehramt studierbaren Fächer sowie die Kombinierbarkeit der Fächer sind durch die jeweilige Landesliste fest vorgegeben. Aus den daraus an der Humboldt-Universität zu Berlin angebotenen Fächern sowie den Kombinationen mit Fächern, die an der Freien Universität, der Technischen Universität sowie an der Universität der Künste in Berlin studiert werden können, ergibt sich die Matrix möglicher Studienkombinationen: Danach sind für die Studiengänge in der neuen lehramtsbezogenen gestuften Lehrerbildung an der Humboldt-Universität rechnerisch *606 Kombinationsmöglichkeiten* realisierbar (Erstfach an der HU, Zweitfach an der HU = $21 \times 17 - 17 = 340$ Kombinationsmöglichkeiten; Erstfach an der HU, Zweitfach nicht an der HU = $21 \times 7 = 147$ Möglichkeiten; Erstfach nicht an der HU, Zweitfach an der HU = $7 \times 17 = 119$ Möglichkeiten).

Selbst wenn man die wenigen zusätzlichen Kombinationsbeschränkungen im Bereich beispielsweise der Rehabilitationswissenschaften oder der Wirtschaftspädagogik etc. berücksichtigt, verbleiben noch ca. 560 faktisch realisierbare Kombinationsmöglichkeiten.

Im Gesamtrahmen dieser ca. 560 möglich wählbaren Kombinationen sind im WS 2006/07 faktisch gewählt worden die folgenden Kombinationen (gruppiert; vgl. die *Tabelle 15*):

- ≥ 10 Studierende in einer Fachkombination: 16 Fachkombinationen
- 4 - 9 Studierende in einer Fachkombination: 46 Fachkombinationen
- 1 - 3 Studierende in einer Fachkombination: 120 Fachkombinationen

Summe: 182 *faktisch gewählte Kombinationen*

Damit werden ca. 370 der möglichen Kombinationen nicht gewählt. Für die 182 faktisch gewählten Kombinationen wird sichtbar, dass sich in den 9 am häufigsten gewählten Fachkombinationen ($n \geq 15$) ca. 22% aller im WS 2006/07 der durch die Befragung erreichten lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden befanden. Diese Kombinationen sind (nominell sind die Studierendenzahlen als um ca. 40% höher einzuschätzen, da in dieser Befragung die Rücklaufquote ca. 60% betrug):

- Grundschulpädagogik & Sport (N = 20);
- Mathematik & Physik (N = 19);
- Geschichte & Deutsch (N = 17);
- Rehabilitationswissenschaften & Deutsch (N = 17);
- Wirtschaftspädagogik & Rechnungswesen (N = 17);
- Rehabilitationswissenschaften & Arbeitslehre (N = 16);
- Englisch & Geschichte (N = 16);
- Rehabilitationswissenschaften & Geschichte (N = 15);
- Grundschulpädagogik & Mathematik (N = 15).

Über diese Verteilungen hinaus wird eine weitere Verdichtung sichtbar, wenn man nur das Kernfach bzw. nur das Zweitfach betrachtet: Für das WS 2006/07 sind in den 5 Fächern, die die meisten Studierenden immatrikulieren, 50,5% der Befragten und im Zweitfach 56,6% zu finden. Diese Fächer sind:

- Kernfach = Geschichte, Rehabilitationswissenschaften, Grundschulpädagogik, Mathematik, Sport;
- Zweitfach = Geschichte, Mathematik, Deutsch, Sport, Englisch.

Insgesamt wurde das Fach Geschichte im WS 2006/07 von 204 der antwortenden Studierenden studiert - entweder im Kern- oder im Zweitfach. Somit zeigt sich für das lehramtsbezogene Bachelorstudium das Fach Geschichte als das am stärksten besetzte Fach, gefolgt vom Fach Mathematik mit 133 Studierenden sowie Sport mit 115 der

antwortenden Studierenden. Diese auf den Befragungsdaten der Evaluationsstudie 1 basierende Rangliste wird durch die Daten der Studierendenstatistik der Humboldt-Universität im Wesentlichen bestätigt. Zeitgleich zeigt die Analyse der Strukturen dieser Häufigkeitsverteilungen im Vergleich mit den Erhebungsdaten des SS 2007 sowie des WS 2007/08 keine signifikanten Unterschiede in den Verteilungsstrukturen (Bezugnehmend auf Fächerkombinationen, die in jedem dieser Jahre mit mindestens 5 Studierenden besetzt waren). Demnach ist davon auszugehen, dass sich das Wahlverhalten der Studierenden mit Blick auf die Fächerkombinationen als durchaus stabil erweist. Vieles spricht dafür, dass die große Mehrzahl der Studierenden die Fachwahl, besonders diejenige im Kernfach, stark Interessen gesteuert vollzieht und weniger mit Blick auf die erwartbaren Bedingungen, die zum Zeitpunkt des Eintritts in das Beschäftigungswesen ca. 5-7 Jahre später gegeben sein mögen. Dies wird dadurch beeinflusst, dass nur ein geringer Anteil der Nachfrager/innen zum Zeitpunkt der Studiengangswahl über das einschlägig benötigte Wissen etwa zum erwartbaren Zusammenspiel von (regionaler) demographischer Entwicklung, altersbedingtem Ausscheiden von Lehrpersonen und studienbedingter Nachfrage nach Lehrarbeit zum Zeitpunkt des zu vollziehenden Eintritts in das Berufs- bzw. Erwerbsleben verfügt. Darüber hinaus sind selbst bezüglich der Fächer wie beispielsweise Geschichte oder Sozialkunde, die bereits derzeit erkennbar in der nächsten Zukunft zu Abnahmeproblemen seitens der nach Lehrpersonen nachfragenden Schulen führen werden, kaum Reaktionen im Wahlverhalten der Studierenden erkennbar. Mit Bezug auf die Befunde in Kapitel 3 zur Ökonomisierung des Studierhandelns deutet sich damit ein zweistufiger Prozess an, den es weiter zu prüfen gilt: Während die Studienwahl dominant interessenorientiert vollzogen wird, ergibt sich im Verlauf des Bachelorstudiums zunehmend die Stärkung sekundärmotivationalen Studier- und Prüfungshandelns.

4.3.3 Reflexionen zur strukturellen Studierbarkeit

Mit Blick auf diese Ausführungen sowie jenen in Abschnitt 1.1.3 ist festzuhalten: Der unverzichtbare Ausgangspunkt für die Universität, strukturelle Studierbarkeit in ihren Studiengängen herzustellen, ist die Studienwahlmatrix, in der die in der jeweiligen Universität faktisch angebotenen und damit möglichen Studien(kombinations)wahlen aufgeführt sind. Für die Humboldt-Universität beinhaltet diese im Bereich der Bachelorstudiengänge mit Lehramtoption ca. 560 Kombinationsmöglichkeiten. Schon aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der in den Fächern zur Verfügung gestellten Studienplätze kann sich in dieser Matrix keine Gleichverteilung ergeben; Verdichtungen in einzelnen Zellen sind also impliziert. Gleichwohl kann die Beantwortung der Frage, wie die faktischen Verteilungen ausfallen, wichtige Hinweise darauf geben, wie das Ziel der strukturellen Studierbarkeit erreicht werden kann, z. B. durch Einschränkung der Kombinierbarkeit von Fächern, oder dadurch, dass die/der Studierende mit der Wahl seines Kernfachs nur aus einer stark begrenzten Zahl von Zweitfächern wählen darf etc.

Jede solcher institutionellen Entscheidungen ist mit Folgekosten verbunden, deren Relevanz derzeit nur bedingt abschätzbar ist. Zwei Aspekte seien hier als Beispiele nur kurz benannt: (a) In Berlin und Brandenburg (Universität Potsdam) konkurrieren meh-

rere Anbieter mit ähnlichen Angeboten in einem zwar regional nicht begrenzten, quantitativ jedoch durchaus begrenzten ‚Markt‘ von Nachfrager/innen. Welche Folge für das Nachfragehandeln einzeluniversitäre Entscheidungen über Begrenzungen in der Kombinierbarkeit von Fächern hat, ist schwer abschätzbar. Diese Effekte wiederum können durchaus die mit dem Berliner Senat vertraglich festgelegten Sollgrößen etc. in Frage stellen. Insgesamt stellt sich die Frage nach interuniversitären Absprachen in Begrenzung der Kombinierbarkeit von Fächern. (b) Das Angebot von Studienplätzen ist an den inneruniversitären Strukturplan und darüber hinaus an die mittel- und langfristige Personalentwicklung der Fakultäten geknüpft. Gleichzeitig implizieren die Studien- und Prüfungsordnungen, dass auch bei kurzzeitigen Veränderungen des Studienangebots die vollständige Wirkung erst deutlich später, i. d. R. erst 3-5 Jahre später erreicht wird. Gleichzeitig werden solche Überlegungen durch Fragen nach der intra- und interuniversitären Entwicklung der jeweils betroffenen Fachwissenschaften beeinflusst.

Insgesamt deuten die Überlegungen und Schätzungen hinsichtlich der Frage, in welchem Umfang zeitlich überschneidungsfreie Studienangebote als zentrales Merkmal struktureller Studierbarkeit z. B. durch abgestimmte Zeitfenster für das Studienangebot sichergestellt werden können, auf die folgende Schätzung: Danach ist es möglich, für maximal 40-50 Kombinationsmöglichkeiten aus den angebotenen Kern- und Zweitfächern die optimierten Bedingungen herzustellen. Dabei ist darauf zu verweisen, dass diese streng genommen nur die Kombinationen betreffen kann, in denen Studienangebote aus derselben Universität zu wählen sind. Wie oben genauer ausgewiesen, könnte eine solche Entscheidung ca. 9% der derzeit möglichen bzw. ca. 30% der faktisch gewählten Kombinationen betreffen. Konzentriert man die Zeitfenster auf die 16 am häufigsten gewählten Fachkombinationen (jeweils mit 10 bzw. mit mehr als 10 Studierenden) sowie auf ca. die Hälfte der Kombinationen mit 4-9 Studierenden, könnte an der Humboldt-Universität für ca. die Hälfte aller Lehramtsstudierenden auf der Bachelorstufe diese zeitliche Überschneidungsfreiheit sichergestellt werden. Ähnliche Überlegungen müssten jedoch für die zeitliche Platzierung der (Modulabschluss-)Prüfungen angestellt werden. Hier stellt sich die Situation aufgrund der häufig fachspezifischen festgefügt Entscheidungs- und Überzeugungsschemata z. B. hinsichtlich der Wahl der Prüfungsformen als noch unübersichtlicher dar.

4.3.4 Zum Studier- und Prüfungshandeln der Studierenden

Die Probleme, die sich aus der derzeit gegebenen Vielfalt an Kombinationsmöglichkeiten der Fächer und der hiermit verbundenen oben kurz skizzierten Folgekosten ergeben, spiegeln sich vergleichsweise direkt in den Angaben der Studierenden zu ihrem Prüfungshandeln auf der Bachelorstufe: So verzichten 17% der Studierenden auf durchschnittlich 1,4 Prüfungen pro Semester, da sich die Prüfungstermine zeitlich überschneiden. Noch gravierender sind die Zahlen hinsichtlich der Lehrveranstaltungen; 57% der Studierenden verzichten aufgrund von zeitlichen Überschneidungen auf durchschnittlich 2 Veranstaltungen pro Semester, die sie laut idealem Studienverlaufsplan hätten belegen müssen (Erhebungsdaten WS 2007/08; vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008).

Insgesamt deutet der Vergleich mit den Antworten aus dem WS 2006/07 keine wesentliche Verbesserung dahingehend an, dass in der Folge erkennbare Verkürzungen der realen Studienzeiten erwartbar wären. So wie im WS 2006/07 sagen auch ein Jahr später ebenfalls 17% der Befragten, sie hätten auf Prüfungen aufgrund von zeitlichen Überschneidungen der Prüfungstermine verzichten müssen. Gaben noch im WS 2006/07 30% der Studierenden an, dass es ihnen sehr schwer oder äußerst schwer gefallen sei, ihre Prüfungstermine zu koordinieren, machen im WS 2007/08 sogar 36% der Befragten eine solche Aussage. Inwieweit diese Angaben durch die Erwerbstätigkeit der Studierenden und andere, nicht durch die Universität selbst zu verantwortende Bedingungen, z. B. der allgemeinen Lebenssituation oder durch die verstärkte formale Erfolgsorientierung der Bachelorstudierenden moderiert wird, kann an dieser Stelle empirisch gesichert nicht näher aufgeklärt werden. Gleichwohl wird sichtbar, dass die oben skizzierten und/oder von den Studierenden so wahrgenommenen Bedingungen das Ziel der Angleichung von Regel- und faktischer Studienzzeit zumindest deutlich erschweren (vgl. auch Abschnitt 4.4).

Allerdings verweisen die Aussagen der innerhalb der Bachelorregelstudienzeit erfolgreichen Studierenden auch auf das Folgende (vgl. Kapitel 3): Zum einen können Überschneidungen innerhalb der Regelstudienzeit durchaus aufgefangen werden, wenn das individuelle Zeitmanagement deutlich auf das Studieren fokussiert und sehr diszipliniert umgesetzt wird (vgl. Abschnitt 3.4). Zum anderen gehen die Überschneidungen der institutionellen Studienangebote im Master of Education deutlich zurück (vgl. Abschnitt 3.6).

4.3.5 Zwischenfazit

Für die lehramtsbezogenen Studiengänge wird insgesamt für die Humboldt-Universität eine deutliche Ungleichverteilung der gewählten Studienfachkombinationen sichtbar. Die Ursachen sind zum einen im Angebot an Studienplätzen begründet, die das einzelne Fach für das lehramtsbezogene Bachelorstudium zur Verfügung stellen kann bzw. stellen will. Zum anderen wird sie durch die Kombinationsvorlieben der Nachfrager/innen nach Studienplätzen beeinflusst. Von den rechnerisch möglichen Kombinationen werden nur 34% faktisch auch genutzt. Die dargestellten Verteilungen werden im Wesentlichen durch die offizielle Studierendenstatistik der Humboldt-Universität zu Berlin bestätigt. Die identifizierten Verteilungen sowie die derzeit 182 faktisch gewählten Kombinationen implizieren mit hoher Dringlichkeit die Frage, wie das institutionelle Ziel, für die Studienangebote die strukturelle Studierbarkeit innerhalb der Regelstudienzeit sicherzustellen, erreicht werden kann. Die Folgen der darauf bezogenen Entscheidungen für die Organisation des Lehrangebotes und übrigens auch in der Folge für die Organisation der universitären Forschung sind unübersehbar. Denn dies deuten auch die Angaben der Studierenden hinsichtlich zeitlicher Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und Prüfungsterminen an. Danach muss mehr als jeder 2. Studierende pro Semester auf ca. 2 Lehrveranstaltungen verzichten; fast jeder 5. Studierende muss auf mindestens 1 Prüfung pro Semester verzichten. Die in diesem Abschnitt vorgestellten Überlegungen machen auch deutlich, dass es neben der strategischen und der operati-

ven Bewältigung des Problems bisher weitgehend implizit auch darum geht, wie der Anteil von Forschung und Lehre in der Universität und damit auch das Verständnis von Universität gestaltet werden soll (vgl. z. B. das Leitbild der Humboldt-Universität). Eines der zentralen Ziele in der derzeitigen Debatte um die Neuorientierung der Lehrprofession und um die Professionalisierung von Lehrer/innen ist das Konzept der/die „Lehrer/in als Forscher/in“ (vgl. z. B. *Terhart et al. 2009*). Vor diesem Hintergrund scheint es geboten, den von den Universitäten institutionalisierten Zusammenhang von Forschung und Lehre nicht ohne Not aufzugeben, sondern ihn gezielt an die neuen institutionellen Bedingungen anzupassen (zu Beispielen vgl. z. B. die Projekte im Humboldt-Lehrerportal; auch *van Buer & Rückmann 2009*).

Tabelle 15: Fachkombinationen der Studierenden (Erhebung WS 2006/07)

[illegible]

4.4 Studieren in der Regelstudienzeit und mögliche Verzögerungsgründe aus Sicht der Bachelorstudierenden

4.4.1 Erwarteter Studienerfolg innerhalb der Regelstudienzeit bzw. erwartete Studienzeitverzögerungen

Bereits in der Evaluationsstudie 1 (WS 2006/07) wird sichtbar: Die Studierenden verweisen auf eine große Unsicherheit dahingehend, ob es ihnen gelingen wird, ihren Bachelorabschluss innerhalb der Regelstudienzeit zu erreichen (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 71ff.): So verweisen 42,9% der Studierenden darauf, dass sie diesbezüglich nicht hinreichend sicher antworten könnten. 33,2% der Befragten erwarten, mehr Zeit zur Beendigung ihres Studiums zu benötigen, als dies die Regelstudienzeit vorsieht. Die Studierenden, die ein Einhalten der Regelstudienzeit verneinen und sich zum Zeitpunkt der Befragung im 2. oder 3. Studienjahr befinden, sind der Überzeugung, durchschnittlich 8 Semester ($MW = 7,78$, $s = 0,76$; Modus = 8) zur Beendigung dieser Studienstufe zu benötigen (vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008).

Im Abschnitt 4.1 wurde in der These 2, in der die mögliche Verbesserung der Aussichten auf erfolgreiches Studieren innerhalb der Regelstudienzeit thematisiert wird, die Erwartung formuliert, im Vergleich der Bachelor-Jahrgangskohorten würden die später Studierenden aufgrund der institutionell sukzessiv vollzogenen Anpassungen der Studien- und Prüfungsordnungen sowie der Studienangebote selbst sowie aufgrund ihrer eigenen verbesserten informellen Informationslage signifikant günstigere Selbstprognosen abgeben.

Die Ergebnisse zeigen für das WS 2007/08 (Teilstudie 3) an: Diese Befragung führt zu sehr ähnlichen Befunden wie diejenige aus dem Jahr zuvor (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 61ff.). Im WS 2007/08 wurden zum Aspekt der Studiendauer Studierende ab dem 3. Fachsemester befragt, d. h. Studierende, die sich zum Befragungszeitpunkt im 2. oder in einem späteren Studienjahr befanden:

- 33,6% der Studierenden geben an, innerhalb der Regelstudienzeit ihr Studium zu beenden bzw. erwarten, dies zu tun.
- 39,6% verneinen, innerhalb der Regelstudienzeit ihr Studium erfolgreich zu beenden.
- 26,8% der Studierenden geben an, diese Frage nicht beantworten zu können.
- Insgesamt geben die Studierenden (2. oder späteres Studienjahr) in der Evaluationsstudie 3 an, sie würden voraussichtlich 6-7 Semester ($MW = 6,75$, $s = 1,42$; Modus = 6) zur Beendigung des Studiums benötigen. Die Teilgruppe der Studierenden aus dem 2. oder späteren Studienjahr, die sicher ist, die Regelstudienzeit nicht einzuhalten, gehen von einer durchschnittlichen Studiendauer von 8 Semestern aus ($MW = 7,66$, $s = 1,23$; Modus = 8).

Damit zeigt sich in der Zusammenfassung der Befunde aus den beiden Teilstudien 1 und 3 hinsichtlich der Erwartung der Studierenden, die Regelstudienzeit einzuhalten,

ein hoch ambivalentes Bild: Zwar scheint in der Studie aus dem WS 2007/08 die Unsicherheit der Studierenden abgenommen zu haben, inwiefern sie ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich abschließen werden. Allerdings ist der Anteil der Studierenden gestiegen, die sicher sind, die Regelstudienzeit nicht einzuhalten bzw. nicht einhalten zu können (Zuwachs um ca. 4%). Hier scheinen die eigenen Erfahrungen sowie die Kommunikation der Studierenden untereinander die subjektiven Bilder und Erwartungen über die kritisch bis äußerst kritisch bewerteten Möglichkeiten zu festigen, innerhalb der Regelstudienzeit das lehramtsbezogene Bachelorstudium erfolgreich zu beenden.

Gleichzeitig sprechen die Befunde dafür, die Regelstudienzeit als eine studententechnische Idealooption zu interpretieren, die von ca. der Hälfte der Studierenden nicht eingehalten wird. Vieles spricht dafür, dass zumindest mittelfristig die lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden durchschnittlich 7 Semester zur Beendigung ihres Studiums benötigen. In der Folge ergeben sich zwangsläufig Probleme beim Übergang in den Master of Education, in den derzeit nur im WS immatrikuliert wird und für den wie im Bachelor auch i. d. R. der Angebotsrhythmus zweisemestrig gestaltet ist.

Insgesamt muss die im Abschnitt 4.1 formulierte These 2 abgelehnt werden, wonach die späteren Studierendenkohorten zu einem signifikant positiveren Urteil kommen, ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit zu beenden. Damit kristallisiert sich heraus, dass auf dieser ersten Stufe der universitären Lehrerbildung ein wichtiges Ziel der Reform der Lehrerbildung, die Einhaltung der Regelstudienzeit von 6 Semestern für das Bachelorstudium mit Lehramtsoption wohl nicht erreicht wird bzw. unter den gegebenen kapazitären Bedingungen etc., aber auch angesichts der Zeitinvestitionsstrategien großer Gruppen der Studierenden (vgl. die Befunde zur Erwerbstätigkeit im Abschnitt 4.2) wohl auch kaum erreichbar ist. Jedenfalls für die derzeit im Studium befindlichen Kohorten scheint diese These zu gelten. Generalisiert man diese Ergebnisse aus der Humboldt-Universität, bestätigt sich das bereits diskutierte Bild, wonach in Deutschland die Regelstudienzeit als eine für den größeren Teil der Studierenden selbstverständlich erreichbare und auch zu erreichende Option auch für die neuen Studienstrukturen mit hoher Wahrscheinlichkeit ein ‚Mythos‘ bleibt (vgl. Wex 2007). Dennoch kann man davon ausgehen, dass die Angaben der Bachelorstudierenden im Vergleich zu den ‚alten‘ Lehramtsstudiengängen auf eine erwartbare Verkürzung der faktischen Gesamtstudienzeit verweisen (vgl. van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann 2007, 25). Diese bezieht sich vor allem darauf, die sehr langen Überschreitungszeiten der Regelgesamtstudienzeit signifikant zu verkürzen. Hierzu bleibt abzuwarten, wie sich die faktischen Studienzeiten für den Master of Education entwickeln werden, deren erste Sekundarstufe II-Kohorte im laufenden SS 2009 das Studium abschließen kann; für die Primarstufe sowie für die Sekundarstufe I war es das SS 2008.

4.4.2 Ursachen für Studienzeitverzögerungen

Bereits in der Evaluationsstudie 1 (WS 2006/07) wurde nach diesem Aspekt des Studierendenhandelns gefragt (vgl. van Buer & Kuhlee 2007, 73ff.). In dieser Befragung wurden als wichtigste Ursache für Studienverzögerungen zeitliche Überschneidungen von

Veranstaltungen (38,2%), zeitliche Überschneidungen aufgrund von Pendeln zwischen den Studienorten (20,2%) sowie zeitliche Überschneidungen bei Prüfungsterminen (10,5%) genannt (vgl. auch Thiel, Veit et al. 2008, 18). Damit verweisen die Befunde deutlich auf die Relevanz der im Abschnitt 4.2 unter der Perspektive der Fächerkombinationen angesprochenen Frage nach der strukturellen Studierbarkeit.

In der Teilstudie 3 (WS 2007/08) wird nach den von den Studierenden subjektiv wahrgenommenen Ursachen für die mögliche Nicht-Einhaltung der Regelstudienzeit gefragt. Die relative Verteilung solcher Ursachen ergibt sich für die Studierenden, die die Regelstudienzeit aus ihrer eigenen Sicht voraussichtlich *nicht* einhalten werden, wie folgt:

Tabelle 16: Gründe für Studienzeitverzögerungen aus Sicht der Studierenden
(Angaben in Prozent; Mehrfachangaben möglich; Frage 26 der Teilstudie 3 WS 2007/08)

f2601	Das Einhalten der Regelstudienzeit ist für mich nicht so wichtig.	7,1
f2602	Zu hohe Leistungsanforderungen.	37,2
f2603	Überschneidungen bei Prüfungsterminen.	39,4
f2604	Terminüberschneidungen zwischen den Veranstaltungen.	63,7
f2605	Zeitliche Überschneidungen bei Veranstaltungen und/oder Prüfungen aufgrund des Pendelns zwischen den Standorten.	38,5
f2606	Ungenügende Informationen zum Studienverlauf.	25,2
f2607	Persönliche Gründe.	20,8

Die Studierenden dieser Teilgruppe, die sich alle im 2. oder späteren Studienjahr befinden, betonen mit 63,7% der Nennungen eindeutig die zeitlichen Überschneidungen zwischen Veranstaltungen als eine Ursache ihrer Studienzeitverzögerung. Erst mit deutlichem Abstand, gleichwohl ebenfalls hoch bedeutsam, sind die Überschneidung von Prüfungsterminen (39,4% der Nennungen) sowie Probleme, die sich aus dem Pendeln zwischen den Studienstandorten ergeben (38,5% der Nennungen). Damit sind nicht nur Fächerkombinationen angesprochen, die das Studieren an unterschiedlichen Berliner Universitäten erfordern, sondern auch die lokale Differenz zwischen den Studienangeboten in Berlin-Mitte, Adlershof und für die Sportwissenschaften in Hohenschönhausen. Damit ergibt sich - auch mit Blick auf die Befunde der Evaluationsstudie 1 - ein äußerst stabiles Antwortbild, das die Hauptdefizite hinsichtlich der strukturellen Studierbarkeit innerhalb der Regelstudienzeit identifiziert. Zugleich deutet es aber auch an, wie schwierig es bei 182 gewählten Fächerkombinationen ist, dieses Problem seitens des institutionellen Anbieters zu lösen. Verschärft wird dieses Bild noch durch Aspekte von Überforderung (37,2% der Nennungen im Bereich zu hoher Leistungsanforderun-

gen; vgl. auch *Thiel, Veit et al. 2008, 36ff.*), die auf ein grundlegendes Passungsproblem in vielen Studiengängen aufmerksam machen (zum Merkmal der Passung als wichtiges Kriterium für effiziente Lehr-Lern-Milieus vgl. z. B. *Helmke 2009*).

4.4.3 Studienbelastungen und Umgang mit Studienanforderungen

Die Validität der oben beschriebenen Erwartungen zum Einhalten der Regelstudienzeit wird durch die faktischen Verzögerungen in den unterschiedlichen Studienbereichen zwischen Kern-, Zweitfach und Berufswissenschaften gestützt. Hierbei sind insbesondere die Antworten der Studierenden des 2. und 3. Studienjahres in der Evaluationsstudie 1 aus dem WS 2006/07 aufschlussreich: 33,8% der Befragten aus dieser Studiengrundsgruppe verweisen auf Verzögerungen im Kernfach; 57,9% der Studierenden verneinen dies. Deutlich stärker dokumentieren die Studierenden Verzögerungen im Zweitfach: Hier verweisen 40,9% der Studierenden auf Verzögerungen im Vergleich zum idealen Studienverlaufsplan; bei 51,3% liegen derartige Verzögerungen nicht vor. Mit Blick auf die Berufswissenschaften verweisen demgegenüber lediglich 18,9% der Studierenden auf Verzögerungen (vgl. *van Buer & Kuhlee 2007, 74*).

Diese Aussagen werden durch die Aussagen der Studierenden zu ihren Studienbelastungen mit Blick auf das Kernfach, das Zweitfach und die Berufswissenschaften nochmals gestärkt (Evaluationsstudie 1 aus dem WS 2006/07).

Tabelle 17: Belastungen im Kern-, im Zweitfach und den Berufswissenschaften aus Sicht der Studierenden (Angaben in Prozent; Fragenblock 28; Studie WS 2006/07)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Anforderungen im <u>Kernfach</u> sind zu hoch. Deshalb sind die vorgegebenen Studienpunkte <i>insgesamt</i> nicht zu schaffen.	22,7	52,4	19,9	4,9
Die Anforderungen im <u>Zweitfach</u> sind zu hoch. Deshalb sind die vorgegebenen Studienpunkte <i>insgesamt</i> nicht zu schaffen.	15,9	38,8	28,4	16,9
Die Anforderungen in den <u>Berufswissenschaften/der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</u> sind zu hoch. Deshalb sind die vorgegebenen Studienpunkte <i>insgesamt</i> nicht zu schaffen.	25,5	49,1	21,0	4,4

Zudem zeigt sich, dass die Berufswissenschaften nicht als wesentlicher Engpassfaktor mit Blick auf die Leistungsanforderungen identifiziert werden. Dies gilt vielmehr für das Zweitfach. Dies erscheint umso aufschlussreicher, als sowohl die Berufswissenschaften als auch das Zweitfach für eine Reihe von Studierenden als eine Art ‚Puffer‘ verwendet werden, um im Zweifel zunächst die Anforderungen des Kernfachs zu meistern (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Kernfach als Priorität
(Angaben in Prozent; Fragenblock 29; Studie WS 2006/07)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Für mich ist es besonders wichtig, die Module im <u>Kernfach vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module des <i>Zweifachs</i> schon mal als eine Art Puffer.	24,5	31,2	27,4	16,8
Für mich ist es besonders wichtig, die Module im <u>Kernfach vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module der <i>Berufswissenschaften/berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</i> schon mal als eine Art Puffer.	30,0	41,2	22,5	6,4

Diese Einschätzungen deuten u. U. darauf hin, dass die Studierenden die Anforderungen, aber auch die Wertigkeit von Kern-, Zweifach und Berufswissenschaften, unterschiedlich einschätzen und möglicherweise auch unterschiedliche Erwartungen bzw. Ansprüche an ihre Lernfortschritte bzw. an das zu erreichende Kompetenzniveau haben. Ein erster Indikator hierfür können die Daten zum Nutzungsverhalten im Bereich Information und Beratung als auch das Urteil der Studierenden zum eigenen Kenntnisstand über Studien- und Prüfungsordnungen dieser drei Studienbereiche angesehen werden. Hier zeigen sich die Berufswissenschaften als eine eher vernachlässigte Größe mit Blick auf die Informationsgewinnung (vgl. ausführlich Abschnitt 4.5). Um die Frage unterschiedlicher Wertigkeiten der verschiedenen Studienanteile im Rahmen des Studienablaufs genauer beantworten zu können, sind jedoch darauf platzierte Studien notwendig, z. B. auf der Basis von Erwartungs-Wert-Theorien (vgl. z.B. *Heckhausen* 1980; *Wigfield & Eccles* 2002).

Insgesamt deuten die Analysen in *van Buer & Kuhlee* (2007, 50ff. & 61ff.) an, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Lebenskonstruktion das Studium als teils sehr arbeitsaufwendig und damit verbunden die Leistungsanforderungen als zu hoch empfinden (vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008, 36ff.). Dies reflektieren nochmals die Antwortstrukturen der nachfolgenden Items.

Tabelle 19: Zu den Leistungsanforderungen im lehramtsbezogenen Bachelorstudium aus Sicht der Studierenden (Angaben in Prozent; Fragenblock 28; Studie WS 2006/07)

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die pro Fachsemester zu erwerbenden Studienpunkte sind zu wenig. Ich könnte schneller fertig werden.	49,5	41,5	5,5	3,5
Die pro Fachsemester insgesamt zu erwerbenden Studienpunkte sind zu viel. Ich muss meine Studienzeit verlängern.	16,2	35,1	32,9	15,8
Die vorgegebenen Studienpunkte sind erreichbar, allerdings nur mit einem großen Zeitaufwand.	2,8	15,5	50,8	30,9
Die vorgegebenen Studienpunkte sind erreichbar, allerdings nur auf Kosten der Qualität der erbrachten Leistungen.	3,2	20,4	48,8	27,5

Ca. die Hälfte der Befragten gibt an, die Menge der pro Semester zu erwerbenden Studienpunkte (Workload) sei zu hoch. Diese Äußerungen werden in ihrer Bedeutung für das Studierendenhandeln zwar dadurch relativiert, dass ca. 81% die Erreichbarkeit der geforderten Studienpunkte zugestehen; allerdings würden – so die simultane Auskunft – hohe Zeitinvestitionen erforderlich. Gleichzeitig scheinen die Studierenden dazu zu tendieren, die erreichbare Leistung respektive die Qualität ihrer Leistung einzuschränken (vgl. hierzu auch die Aussagen der Studierenden des Master of Education, Kapitel 3).

Die Korrelationen zeigen zudem an, dass die Urteile darüber, in welchem Ausmaß zu viele Studienpunkte pro Fachsemester zu erwerben seien, wesentlich durch die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen im Kernfach ($r = 0,39$) sowie im Zweitfach ($r = 0,36$) bestimmt werden. Die Anforderungen in den Berufswissenschaften spielen keine signifikante Rolle.

Die oben skizzierten Befunde stützen die Annahme, wonach im Vergleich der Studienbereiche bei den Studierenden unterschiedliche Wertigkeiten und Wahrnehmungen vorliegen (vgl. auch Abschnitt 5.4 sowie Kapitel 6). Vieles deutet darauf hin, dass für die Mehrheit der Studierenden eine abfallende Belastungsrangfolge von (1.) Kernfach, (2.) Zweitfach und dann (3.) der Berufswissenschaften vorliegt: Belastungen induzierend erscheinen aus Sicht der Studierenden zunächst insbesondere das Zweitfach sowie das Kernfach. Aufschlussreich ist dabei, dass sowohl das Zweitfach als die Berufswissenschaften häufig als Puffer für das erfolgreiche Absolvieren des Kernfachs genutzt werden. Die Berufswissenschaften hingegen werden als weniger Belastungen induzierend beurteilt. Dieses Muster reflektiert sich auch an den Angaben der Studierenden hinsichtlich bestehender Studienverzögerungen. Hier verweisen die Studierenden deutlich häufiger auf Verzögerungen im Zweitfach als im Kernfach. Verzögerungen in den

Berufswissenschaften sind demgegenüber nur selten zu finden (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 73ff.) Dabei muss derzeit offen bleiben, ob es sich hierbei um generelle (Vor-)Einstellungen der Studierenden oder um spezifische Reaktionen der Studierenden auf die Studienstrukturen respektive das Studienangebot handelt (vgl. die Befunde im folgenden Abschnitt 4.4.4).

4.4.4 Wöchentliche Zeitinvestitionen

Die formale Festsetzung, in den neuen Studiengängen entspreche 1 Studienpunkt (SP) 30 Zeitstunden, stellt eine hochschulpolitisch konsentrierte Berechnungsgrundlage für die Strukturierung und Akkreditierung dieser Studiengänge dar. Sie definiert dabei – so könnte man sagen – das Bild eines ‚Mittelwertstudierenden‘, der empirisch schwer fassbar und ohne eine empirisch geprüfte Modell effizienter Studienangebote und effizienten Studierens auch nicht beschreibbar ist (vgl. Abschnitt 1.1). Gleichwohl handelt es sich hier um hoch folgeträchtige normative Festsetzungen; sie gehen davon aus, dass über den mittleren Workload von 30 Studienpunkten pro Semester der studienbedingte Arbeitsaufwand rechnerisch der mittleren wöchentlichen Arbeitsleistung von 40 Stunden angeglichen werden kann (vgl. *Wex* 2005; *Schwarz & Teichler* 2000; *HRK* 2004; *KMK* 2004). Neben der höchst fragwürdigen Gleichsetzung von Zeit für Lernen und daraus resultierender Lernzeitbelastung auf der einen Seite mit Zeit im Sinne klassischer Berufs- bzw. Erwerbsarbeit und daraus resultierender Belastung auf der anderen Seite liegt dieser Festlegung das ordnungspolitische Interesse zugrunde, eine europaweit gültige Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu erzeugen; bisher zugrunde gelegt sind jedoch keine empirisch gesicherten Befunde, die Auskunft darüber geben, mit welcher Spannbreite 1 Studienpunkt für welche Studierenden in welchen Studienangeboten 30 Zeitstunden entspricht. Erwartbar sind eher große Spannbreiten, die sich z. B. durch unterschiedliche Studienfachkulturen, variierende studentische Eingangsvoraussetzungen etc. ergeben (vgl. auch Abschnitt 4.4.2; auch *Thiel, Veit et al.* 2008, 36ff.).

Bisherige einschlägige Workloadstudien können nur vergleichsweise ‚grobe‘ Bilder über die tatsächlichen wöchentlichen Zeitbelastungen erstellen, so beispielsweise die FELZ-Studie der FU Berlin oder das BLK Projekt Leistungspunkte. Diese Einschätzung gilt für

- die notwendigen Ausdifferenzierungen nach den Studienfächern, vor allem nach den Studienfachkombinationen, wie sie für das lehramtsbezogene Studium typisch sind;
- die Verteilung der Belastung über das gesamte Semester hinweg und dort nochmals im Vergleich von Winter- und Sommersemester;
- die Verteilung der Belastung unter Berücksichtigung der individuellen Inputfaktoren der Studierenden wie domainenspezifisches Vorwissen, kognitive Ressourcen etc.

Erwartbar ist, dass die gewünschten ausdifferenzierten Angaben nur über aufwändige empirische Studien, z. B. über Tagebuchstudien, erzeugt werden können. Vor diesem Hintergrund können auch die Ergebnisse der Befragung der Bachelor-Lehramtsstudie-

renden an der Humboldt-Universität, wie sie in der nachfolgenden *Tabelle 20* dokumentiert sind, nur erste Hinweise auf die subjektiv wahrgenommenen Zeitbelastungen in den einzelnen Fächern bzw. Fachkombinationen geben. Die *Tabelle 20* dokumentiert: Im Vergleich der Zellen, die die Fächerkombinationen im lehramtsbezogenen Bachelorstudium abbilden, ergeben sich in der Auswertung der Studierendenangaben Unterschiede zwischen 94 bzw. 79 wöchentlichen Zeitbelastungsstunden einerseits und 13 Stunden andererseits. So erweist sich das Fach Theologie - wohl aufgrund der Propädeutika in den alten Sprachen - als höchst zeitintensiv. Ebenfalls als zeitinvestiv erweisen sich z. B. auch Kunst und Musik. Im Vergleich der Fächer wird erkennbar: Bei detaillierteren Studien wäre zu prüfen, inwiefern Trainings- und Übungszeiten sowie Propädeutika z. B. für das Erlernen einer Sprache (Latein, Altgriechisch, Russisch) bzw. für die Verbesserung der Beherrschung dieser Sprachen in den Studienstrukturen verankert sind bzw. von den Befragten auch für das Studium als zusätzliche, nicht abrechenbare Zeitinvestitionen erachtet werden.

Diese Überlegungen machen zeitgleich auf die Problemhaftigkeit der verfügbaren individuellen Angaben aufmerksam; denn aufgrund der Unterschiedlichkeit in der Besetzung der Fächerkombinationen handelt es sich in einer Vielzahl der Zellen um die Angaben von 1 – 3 Studierenden respektive um den Mittelwert dieser Angaben (vgl. die Ausführungen zu den Fächerkombinationen im Abschnitt 4.3). Zieht man die 5% höchsten bzw. niedrigsten Angaben nicht in die Analysen ein, ergibt sich eine Spannweite von ca. 46 Stunden auf der einen Seite und 15 Stunden auf der anderen Seite. Die mittlere zeitliche Studienbelastung liegt bei 36 Stunden. Der Hauptteil der Antworten der Studierenden im Bachelor mit Lehramtsoption zu ihren wöchentlichen Studienzeitbelastungen während der Vorlesungszeit bewegt sich entsprechend zwischen 30 und 40 Stunden. Dies reflektiert sich in den Mittelwerten der neun am stärksten besetzten Fachkombinationen (vgl. die grau markierten Felder in *Tabelle 20*; vgl. auch Abschnitt 4.3). In der Evaluationsstudie 1 aus dem WS 2006/07 zeigen *van Buer & Kuhlee* (2007, 55) bereits, dass für das lehramtsbezogene Bachelorstudium die zeitlichen Belastungsverteilungen zwischen Kern-, Zweitfach und den Berufswissenschaften weitgehend den vorgesehenen Workload-Verteilungen entsprechen, wie sie formal in den Studienpunkten (90 – 60 – 30) vorgesehen sind.

Tabelle 20: Wöchentliche Studienzeitbelastungen nach Fachkombinationen (Studie WS 2006/07)

Studienaufwand nach Fachkombination		Zweifach																							Gesamtdurchschnitt
		Latein	Deutsch	Rehabilitationswissenschaften	Sozialkunde	Grundschulpädagogik	Chemie	Physik	Italienisch	Geografie	Englisch	Mathematik	Geschichte	Russisch	Französisch	Theologie	Arbeitslehre	Biologie	Spanisch	Rechnungswesen	Informatik	Sport	Griechisch	Philosophie	
Kernfach	Ernährungswiss.			64,00							94,00														79,00
	Theologie		79,00										44,33												53,00
	Bautechnik																					54,00			54,00
	Kunst			39,00		47,58					54,00		23,50												44,67
	Musik	43,50	23,50	49,36		57,17	23,00			13,00	35,83	37,67	42,63			41,00						29,00			43,20
	Deutsch					31,00		74,00	99,00	33,50	44,43		32,50	18,00	49,50			36,00	36,00			41,00		30,17	40,72
	Französisch	38,50	42,88				54,00				29,63	44,00	58,75					28,50	21,00			43,50		36,00	39,59
	Geografie		26,00		34,00	37,50	57,17				49,00	36,25	40,91		28,50			30,17				39,75			39,19
	Spanisch		37,63				48,50		24,00				40,67		18,50			34,00							36,14
	Physik											36,00													36,00
	Latein		59,00						23,50		41,00		35,85	43,00		21,00						15,75	28,50	34,00	34,94
	Informatik		33,00					28,50				48,75	30,13												34,94
	Rehabilitationswiss.		38,91		23,50					33,50	29,67	38,06	37,17		28,25		33,03	29,36				28,50			34,67
	Chemie							47,63				27,90									26,67				34,17
	Mathematik	46,25	54,00			13,00	29,88	35,50			31,83		39,30	69,00		45,00	21,00				28,40	28,81		24,30	34,13
	Italienisch												34,00												34,00
	Englisch		36,33		36,25	38,50				46,25		54,00	31,25	23,50	28,50			36,50	30,10			35,90		20,00	33,93
	Biologie					30,17	43,75	44,00																	33,58
	Griechisch	33,50																							33,50
	Geschichte	39,88	41,32			31,67	39,00	26,00	18,50	31,17	33,86	24,36			29,75	32,25	28,50	53,75	34,00			37,60		22,18	32,56
	Grundschulpädagogik		44,90							45,30	32,71	35,73	30,60		31,00			33,60				23,42			32,33
	Wirtschaftspädagogik		33,50		28,50						23,50	39,33	38,38		39,00					30,68	18,00	24,17		46,00	32,07
	Land u. Gartenbauwiss.			33,07	74,00			25,50					18,50					36,00				20,88			31,27
	Sport		18,00			29,10	27,10	28,50		32,00	31,43	36,25	29,75	18,00	36,00			23,90			38,50			26,00	30,20
	Russisch		19,75								23,50	28,00	24,43		18,50							59,00			26,12
	Arbeitslehre									23,50						29,00			33,50			13,00			24,75
	Sozialkunde									13,00						34,00									23,50
	GaLa Bau TU			13,00																		13,00			13,00
	Gesamtdurchschnitt	41,10	39,27	39,22	38,07	37,99	37,69	37,25	36,70	35,88	35,50	35,32	34,73	34,30	33,18	33,04	32,11	32,09	31,10	30,70	30,31	28,63	28,50	25,28	34,56

Trotz dieser Aussagen bleibt festzuhalten: Die oben beschriebenen Angaben müssen auf einer relativ ‚groben‘ deskriptiven Ebene verbleiben; denn Fragen nach Zeitverdichtungen beispielsweise im Bereich der Prüfungszeiten, vor allem jedoch danach, wie die Studierenden darauf reagieren bzw. wie sie prospektiv im Rahmen ihrer Semesterplanung damit umgehen, können mittels dieser Daten nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Mit Blick auf Prüfungsumfang und Prüfungszeitverdichtungen, wie sie strukturell bereits in *van Buer & Kuhlee* (2007, 64ff.) für das WS 2006/07 dargestellt wurden, zeigt die Teilstudie 3 (WS 2007/08) keine wesentlichen Veränderungen an. Auch in diesem Semester haben die Studierenden im Mittel zwischen 4 und 5 Prüfungen ($MW = 4,7$, $s = 2,24$) mit einer hohen Spannweite. Mit Blick auf die einzureichenden Hausarbeiten zeigen sich durchaus Veränderungen im Vergleich der beiden Studienjahre ab. So liegt die durchschnittliche Zahl der Hausarbeiten im WS 2007/08 bei 3,4 ($MW = 3,4$, $s = 5,2$); im WS 2006/07 lag sie bei durchschnittlich 4,5. Allerdings zeigen sich für beide Befragungen deutliche Spannbreiten in den Angaben. Diese mögen zum einen ihre Ursachen in den spezifischen Fachkulturen haben, und hiermit verknüpft zum anderen im Verständnis zum Begriff Hausarbeit seitens der antwortenden Studierenden.

Im Kontext der hier diskutierten studienbedingten Zeitinvestitionen der Studierenden und deren Belastungsempfinden bleibt jedoch nochmals auf die hohe Erwerbstätigkeit der Studierenden zu verweisen, wie sie in Abschnitt 4.2 ausführlich dargestellt wurde. Erst die Kombination dieser beiden Belastungskontexte – studienbedingt und erwerbsbedingt – zeichnet ein aussagekräftiges Bild der Gesamtbelastungssituation der Studierenden. Dabei gibt dieses Bild wichtige Hinweise auf eine möglicherweise tief verwurzelte Studienkultur und über das Verständnis hinsichtlich der Lebensphase „Studium“ (vgl. auch die Befunde in Kapitel 3): Dieses differenziert anscheinend nicht deutlich zwischen den besonderen Bedingungen einer Ausbildungsphase und denen einer sich daran anschließenden Erwerbsphase, sondern verweist vielmehr auf ein integratives Ineinandergreifen beider Bereiche und dokumentiert damit verstärkt sich zunehmend verändernde biografische Lebensverläufe (vgl. z.B. *Blossfeld & Hofmeister* 2006; *Blossfeld* 2006).

Dennoch ist den Studierenden das Einhalten der Regelstudienzeit durchaus wichtig. Wie oben bereits dokumentiert, sagen nur 7,1% der Studierenden, das Einhalten der Regelstudienzeit sei ihnen nicht wichtig. Entsprechend versuchen die Studierenden durchaus, verlängerten Studienzeiten entgegenzuwirken; dies versuchen sie jedoch in Bereichen, wie sie politisch nicht notwendigerweise intendiert sind. So geben beispielsweise 79% der Studierenden an, dass sie während des Bachelorstudiums keinen Auslandsaufenthalt (länger als 2 Monate) planen; nur 21% der Studierenden tragen sich mit einem solchen Gedanken (Teilstudie 3, WS 2007/08; vgl. auch die Befunde in Abschnitt 3.6.4). Mit Blick auf die Gründe für den Verzicht auf den Auslandsaufenthalt zeigen die Studierenden eine deutliche Sensibilität für verlängerte Studienzeiten und geben eine solche Verlängerung als einen wesentlichen Grund für den Verzicht an, wie nachfolgende Tabelle zeigt. In der Kombination zeigt sich entsprechend die Verbindung aus Studienzeitverlängerung, finanziellen Kosten eines solchen Aufenthaltes sowie

familiären Kontextbedingungen als herausragende Hintergrundbedingungen für den Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Gründe für den Verzicht auf einen Auslandsaufenthalt
(Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen möglich; Frage 25; Studie 3
WS 2007/08)

f2501	aus finanziellen Gründen	53,9
f2502	aus familiären Gründen	34,1
f2503	da ein solcher Auslandsaufenthalt meine Studienzeit zu sehr verlängert	54,4
f2504	da ich kein Interesse daran habe	14,8
f2505	da ich bereits für längere Zeit im Ausland war	13,3
f2506	da ich nicht denke, dass mir das Vorteile für meine spätere Tätigkeit als Lehrer/-in verschafft	13,0
f2507	da dies mein Studienprogramm nicht explizit vorsieht	17,6
f2508	da es keine Voraussetzung ist, um Lehrer/-in zu werden	13,2

Insgesamt bleibt an dieser Stelle kritisch festzuhalten: Die durchgeführten Studien stellen keine spezifisch auf die Analyse von Anforderungen und Belastung fokussierten Untersuchungen dar. Die explorativen Befunde sind daher eher als Hinweise zu verstehen, diese Phänomene, die komplex zwischen institutionellem Angebot, informationeller Unterstützung auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen der Universität und dem individuellen Nutzungshandeln gelagert sind, in einer eigens dafür vorgesehenen Studie zu untersuchen.

The diagram shows a central node labeled 'N=607' connected to nine first-order factors (f2#01 to f2#09). Each first-order factor is then connected to multiple second-order factors (f2#01 to f2#09). The loadings are indicated by the numbers in parentheses next to the factor names.

- f2#01** (loading: 0.67) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#02** (loading: 0.58) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#03** (loading: 0.66) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#04** (loading: 0.63) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#05** (loading: 0.55) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#06** (loading: 0.56) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#07** (loading: 0.58) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#08** (loading: 0.58) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.
- f2#09** (loading: 0.58) is connected to f2#01, f2#02, f2#03, f2#04, f2#05, f2#06, f2#07, f2#08, f2#09.

4.5 Zum Informationsstand der Bachelorstudierenden über Studienprogramm und Studienverlauf

Im Abschnitt 4.1 werden in der These 3 zwei Erwartungen formuliert: zum einen die Erwartung, dass die Studierenden in ihrem Informationshandeln eher distanziert auf die Studien- und Prüfungsordnungen als ihnen wenig zugänglichen Textsorten reagieren, und zum anderen die Erwartung, dass viele Studierende deutliche Präferenzen bei ihrer Informationssuche erkennen lassen. Genauer ist die These, dass Studierende verstärkt mit Kommilitonen des eigenen Studienseesters, aber auch höherer Studienseester zum Austausch von Informationen zur Studienstruktur, -ablauf und -anforderungen interagieren und dass sich diese Informationsgenerierung aus Sicht der Studierenden als die wesentliche darstelle.

Die Befunde in diesem Abschnitt stammen zum einen aus der Befragung der Studierenden aus dem WS 2006/07. Die Fragen zur Akzeptanz der universitären Unterstützungssysteme sind im Evaluationsbericht 1 (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 36ff. bzw. 43ff.) ausgewertet. Die Antworten verweisen darauf, dass die institutionellen Angebote nur bedingt die Bedürfnisse der Nachfrager/innen treffen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dieser Befragung zum Informationsstand der Studierenden bezüglich der für sie jeweils relevanten Studien- und Prüfungsordnungen dargestellt. Zum anderen werden erste Ergebnisse aus der Teilstudie 5 (SS 2008) herangezogen, welche auf Aspekte der universitären Informations- und Unterstützungssysteme fokussiert.

Die Einschätzungen der Studierenden zum eigenen Informationsstand über das Studium und den idealen Studienverlaufsplan zeigen deutliche Differenzen in Bezug auf die verschiedenen Teile ihres Studiums. So zeigen sich bezüglich der Kenntnisse der Studien- und Prüfungsordnung zunächst folgende Häufigkeitsverteilungen:

Tabelle 22: Informationsstand der Studierenden über die für sie relevanten Studien- und Prüfungsordnungen (Angaben in Prozent; Frage 18; Studie 1 WS 2006/07)

Wie gut kennen Sie die Studien- und Prüfungsordnung Ihres Bachelorstudienganges?

Studien- und Prüfungsordnungen zu	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Kernfach	1,9	29,6	55,3	13,2
Zweifach	5,6	34,9	49,2	10,3
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation	13,9	52,2	28,8	5,2

Die Antwortverteilung hinsichtlich des Informationsstandes entspricht weitestgehend der subjektiven Bedeutsamkeit und dem wahrgenommenen Belastungsgrad, den die Studierenden den drei Studienbereichen zuordnen (vgl. auch Abschnitt 4.4). Angesichts der detaillierten Regelung des Bachelor-Studiums mittels Modulen, Studienpunkten etc. ist auffällig, dass für das Kernfach jede/r dritte Befragte aussagt, die Ordnungen kaum oder gar nicht zu kennen, für das Zweifach ca. 40% und für die Berufswissenschaften

ca. zwei Drittel der Studierenden. Damit stellt sich die Frage, welche Informationen die Studienplanungen der Studierenden steuern, welche Personen die Informanten sind und zu welchem Zeitpunkt diese Informationen nachgesucht werden. Ganz offensichtlich spielen nicht die Primärinformationen aus den Dokumenten selbst eine zentrale Rolle, sondern interpretative Arrangements, generiert z. B. durch Kommilitonen bzw. ältere Studierende auf der Basis ihrer Studienerfahrungen. Dies gilt besonders für das erste Studienjahr; denn es liegt ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Studienjahr und der Kenntnis der Studien- und Prüfungsordnungen dahingehend vor, dass die Studierenden der höheren Studienjahre sich eine bessere Kenntnis zuschreiben. Dies gilt sowohl für das Kernfach (χ^2 -Unabhängigkeitstest $p = 0$), für das Zweitfach (χ^2 -Unabhängigkeitstest $p = 0$) und für die Berufswissenschaften (χ^2 -Unabhängigkeitstest $p = 0$). Besonders deutliche Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen zeigen dabei die Studierenden des 1. und des 3. Studienjahres. Erwartbar schreiben sich die Studierenden des 3. Studienjahres deutlich bessere Kenntnisse als statistisch erwartbar in allen drei Bereichen zu; die Studierenden des 1. Studienjahres zeigen ein deutlich negativeres Urteil als statistisch erwartbar. Diese Situation scheint jedoch nicht in besonderer Weise dem Umstrukturierungsprozess der universitären Lehrerbildung selbst und möglichen hiermit verbunden speziellen Problemlagen in den ersten Kohorten geschuldet zu sein. Denn der Vergleich mit den Erhebungsdaten der Teilstudie 5 des SS 2008 zeigt ein sehr ähnliches Bild hinsichtlich der Informationslage bei den Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption, wie nachfolgende Tabelle dokumentiert:

Tabelle 23: Informationsstand der BA-Studierenden über die für sie relevanten Studien- und Prüfungsordnungen (Angaben in Prozent; Frage 10; Teilstudie 5 SS 2008)

Wie gut kennen Sie die Studien- und Prüfungsordnung Ihres aktuellen Studiengangs?

Studien- und Prüfungsordnungen zu	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Kernfach	1,4	25,8	57,3	15,5
Zweitfach	4,5	36,3	50,0	9,3
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation	15,3	53,1	27,6	3,9

Dabei verweisen die Urteilsstrukturen zunächst auf leichte Verbesserungen im Bereich der Kenntnisse der Studien- und Prüfungsordnungen im Kernfach. Für die Berufswissenschaften zeichnet sich eine umgekehrte Informationslage ab. Es deutet sich eine Verschlechterung des Selbsturteils der Studierenden hinsichtlich der Kenntnisse über die Inhalte der Studien- und Prüfungsordnungen für diesen Studienanteil an. Jedoch sind diese Differenzen in den prozentualen Verteilungen der beiden Erhebungsstudien weder für das Kernfach, noch für das Zweitfach oder die Berufswissenschaften statistisch signifikant. Erwartbar zeigen sich jedoch auch in dieser Befragung des SS 2008 die Studierenden des 3. Studienjahres positiver in ihrem Urteil über den eigenen Kenntnisstand als die Studierenden des 1. Studienjahres (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p_{KF} = 0$, p_{ZF}

= 0, $p_{BW} = 0$). Insgesamt geben 18,6% der befragten Studierenden im SS 2008 an, die Studien- und Prüfungsordnungen nicht gelesen zu haben.

Wenn auch mit deutlich besseren Kenntnissen im Vergleich zu den Studien- und Prüfungsordnungen, so zeigt sich im Vergleich der drei Studienbereiche ein ähnliches Bild mit Blick auf die Kenntnisse des idealisierten Studienverlaufsplans und seine Anforderungen bezüglich des Erwerbs der Studienpunkte und der Modulabschlussprüfungen im Kern-, im Zweitfach und in den Berufswissenschaften (vgl. Tabellen 24 & 25). Dies gilt sowohl für das WS 2006/07 als auch für das SS 2008, wobei auch hier zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten leichte Verschiebungen der prozentualen Häufigkeitsverteilungen hin zu einem positiveren Urteil im Fall des Kern- aber auch des Zweitfach zwischen den beiden Erhebungen erkennbar. Jedoch sind diese auch hier nicht statistisch signifikant.

Tabelle 24: Informationsstand über den idealisierten Studienverlaufsplan
(Angaben in Prozent; Frage 19; Studie 1 WS 2006/07)

Wie gut kennen Sie den idealen Studienverlaufplan Ihres Bachelorstudienganges, welcher der Studienordnung beigelegt ist?

Idealisierter Studienverlaufsplan zu	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Kernfach	2,2	17,8	49,7	30,3
Zweitfach	4,2	23,9	46,2	25,7
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation	9,9	39,0	36,0	15,2

Tabelle 25: Informationsstand über den idealisierten Studienverlaufsplan
(Angaben in Prozent; Frage 12; Befragung SS 2008)

Wie gut kennen Sie den idealen Studienverlaufplan Ihres aktuellen Studienganges?

Idealisierter Studienverlaufsplan zu	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Kernfach	1,4	16,4	49,6	32,6
Zweitfach	4,3	19,0	51,1	25,6
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation	10,4	39,0	38,4	12,2

Hinsichtlich des mikro-operativen Bereichs scheinen sich die in der These 3 erwarteten Verteilungen abzubilden: Im *WS 2006/07* wurden die Studierenden des 2. und 3. Fachsemesters gefragt, ob sie wissen, wie viele Studienpunkte sie im vorhergehenden Semester erreicht haben. Lediglich 20,4% der Befragten konnten hierüber Auskunft geben. 29,4% gaben explizit an, sie können hierüber keine Auskunft geben. 50,3% der Studierenden konnten zwar keine Auskunft über die erreichten Studienpunkte, jedoch über die Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Module geben. Hinsichtlich der Frage,

ob die Studierenden wissen, wie viele Studienpunkte sie laut idealisiertem Studienverlaufsplan hätten erreichen müssen, antworteten 87,5% mit „nein“. Auch für das SS 2008 gilt es festzuhalten, dass die Informationslage über erarbeitete Studienpunkte des letzten Semesters deutliche Verbesserungspotenziale birgt: So geben nur 23,7% der antwortenden Studierenden an, sie können hierüber Auskunft geben; 43,4% konnten dies explizit nicht. 32,9% konnten zwar keine Auskunft über die erreichten Studienpunkte geben, jedoch konnten diese Studierende Angaben über die Zahl der von ihnen abgeschlossenen Module machen. Zudem können nur 16,1% der Studierenden angeben, wie viele Studienpunkte sie im letzten Semester laut idealem Studienverlaufsplan hätten erarbeiten müssen; 83,9% der Studierenden können hierüber keine Auskunft geben. Dabei zeigt sich immerhin eine leichte Verbesserung im Vergleich zum WS 2006/07; hier waren es lediglich 12,5% der Studierenden, die hierzu Angaben machen konnten; 87,5% konnten dies nicht.

Insgesamt scheint es den Studierenden wenig bedeutsam bzw. schwerzufallen, die für sie relevanten Studien- und Prüfungsordnungen intensiver zu lesen und die dort enthaltenen Informationen als rechtsrelevante Indikatoren für ihre Semesterplanungen zu nutzen (vgl. auch die Befunde in *Thiel, Veit et al. 2008*). Stattdessen spricht Vieles dafür, dass sie auf das erfahrungsgestützte Wissen von Studierenden aus höheren Fachsemestern, von Studierenden aus der Fachschaft, der studentischen Studienfachberatung etc. zurückgreifen. Dabei scheinen die Kommiliton/innen wohl die bedeutendste Rolle beim Informationsaustausch zu spielen, wie die Antworten auf die nachfolgenden Items indizieren.

Tabelle 26: Relevanz der Kommiliton/innen hinsichtlich Information und Beratung
(Angaben in Prozent; Fragenblock 18; Teilstudie 5 SS 2008)

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
f1817	Den Großteil meiner Informationen zu meinem Studiengang habe ich von meinen Kommilitonen/-innen.	4,6	15,6	38,4	41,4
f1821	Ohne gute Kontakte zu meinen Kommilitonen/-innen wären wichtige Informationen für ein erfolgreiches Studium an mir vorbei gegangen.	4,0	10,9	34,5	50,6
f1834	Bei Fragen zum Studienaufbau und –ablauf wende ich mich zuerst an meine Kommilitonen/-innen.	2,2	10,2	33,4	54,1
f1837	Wenn ich Fragen zum Studium habe, frage ich die Fachschaft.	35,3	36,2	19,8	8,7

Darüber, welche Art von Wissen in diesem Kommunikationszusammenhang generiert wird und zu welchen Problemlagen, möglicherweise auch zu welchen Studienoptimie-

rungen dieses Vorgehen führt, ist empirisch gesichert bisher wenig bekannt. Auf jeden Fall scheinen institutionelle Investitionen z. B. in die Schaffung von Studienleitfäden etc. wünschenswert, zum einen um die Studierenden systematisch auch an das verstehende Lesen von Ordnungen als rechtsrelevanten Dokumenten heranzuführen, zum anderen um das erfahrungsgestützte Wissen aktiv zur Minimierung von individuellen Studienplanungsproblemen etc. zu nutzen.

Bezüglich der These 3 (vgl. Abschnitt 4.2) lassen diese Befunde ein differenziertes Bild erkennen: Dem idealisierten Studienverlaufsplan kommt für die operative Studienplanung des größten Teils der Studierenden eine entscheidungsleitende Funktion zu. Zudem fungieren die Kommiliton/innen als wesentlicher Anlaufpunkt für Erstinformationen. Die Studien- und Prüfungsordnungen hingegen werden - so könnte man die Ergebnisse deuten - für die Studierenden erst beim Auftreten von Problemen relevant, etwa beim Durchfallen durch eine Prüfung, bei zeitlichen Überschneidungen von obligatorischen Studienangeboten etc. Vergleicht man zudem die Antwortverteilungen zwischen Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften, scheint ein hoch rationales Handlungsmuster der Studierenden sichtbar zu werden:

Die Kenntnis formaler Bedingungen erwerben Studierende (erst) dann, wenn sie operativ für planerisches Handeln bzw. für das Bewältigen von Problemen wichtig werden und hier nochmals differenziert nach der wahrgenommenen Relevanz des Studienbereichs für den Studierenden. Bis zu diesem Zeitpunkt bezieht sich die Mehrheit der Studierenden auf das als erfolgreich vermittelte bzw. selbst als erfolgreich wahrgenommene erfahrungsgestützte Wissen relevanter Personen, d.h. zunächst der Kommiliton/innen.

Angesichts des beschriebenen Informationsstandes sind die Urteile der Studierenden bezüglich der universitär angebotenen Informationen nicht überraschend.

Tabelle 27: Zufriedenheit mit den universitären Informationen zu den Fächern, Studienstrukturen und -anforderungen (Angaben in Prozent; Frage 37; Studie 1 WS 2006/07)

	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Informationen zu Studienaufbau bzw. zur Studienstruktur	12,8	43,0	39,9	4,3
Informationen zum Kernfach	7,1	32,0	52,4	8,6
Informationen zum Zweitfach	9,3	35,0	51,1	4,6
Informationen zu den Berufswissenschaften / berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen	11,7	46,7	38,7	2,9
Informationen zu den Studienanforderungen	13,4	49,7	34,2	2,8

Tabelle 28: Zufriedenheit mit den universitären Informationen zu den Fächern, Studienstrukturen und -anforderungen (Angaben in Prozent; Frage 20b; Teilstudie 5 SS 2008)

	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Informationen zu Studienaufbau bzw. zur Studienstruktur	9,7	38,4	49,1	2,8
Informationen zum Kernfach (1. Fachwissenschaft)	3,5	25,2	58,8	12,5
Informationen zum Zweitfach (2. Fachwissenschaft)	5,1	32,3	54,3	8,4
Informationen zu den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik, DaZ)	15,3	47,7	33,5	3,5
Informationen zu den Studienanforderungen	9,3	50,0	37,1	3,6

Die Antworten der Befragten aus dem *WS 2006/07* (Evaluationsstudie 1) ergeben das folgende Bild: Am deutlichsten äußern die Befragten Zufriedenheit mit den Informationen zum Kern- und zum Zweitfach; trotzdem sind ca. 40% eher oder sehr unzufrieden. Für die Berufswissenschaften verschärft sich die Zufriedenheitssituation oder besser Unzufriedenheitssituation deutlich; denn hier sind nur vier von zehn Studierenden eher oder sehr zufrieden mit der Informationssituation. Ähnlich wie in den Berufswissenschaften zeigt sich die Situation bezüglich allgemeiner Informationen zu Studienaufbau und Studienstruktur. Im Vergleich der Studienjahre äußern sich die Studierenden des 2. und 3. Studienjahres signifikant kritischer als diejenigen des 1. Studienjahres (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,002$). Dieses Ergebnis kann man dahingehend interpretieren, dass mit wachsenden Erfahrungen der Studierenden im alltäglichen Umgang mit den formalen Studienanforderungen, aber auch mit den im Vergleich der Fächer und Fakultäten variierenden Interpretationen dieser formalen Studienanforderungen die Nicht-Passung der institutionellen Informationsangebote gegenüber den Nutzungsoptionen durch die Studierenden selbst offensichtlicher und mit Blick auf den Studienabschluss etc. auch als schwerwiegender empfunden werden.

Die Antworten im *SS 2008* zeigen: Auch in dieser Befragung verweist die große Mehrheit der Befragten auf Verbesserungspotenziale hinsichtlich der generellen Informationslage zu den verschiedenen Aspekten (Studienaufbau & Studienstruktur; Kernfach; Zweitfach; Berufswissenschaften; Studienanforderungen). Dennoch lassen sich für die Bereiche Studienaufbau und Studienstruktur, Kernfach und Zweitfach im Vergleich zur Erhebung im *WS 2006/07* statistisch signifikante Veränderungen in den Urteilsstrukturen hin zu positiveren Urteilen identifizieren (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p_{ST} = 0,006$, $p_{KF} = 0$, $p_{ZF} = 0,001$). Für den Bereich Berufswissenschaften lassen sich die zum negativen veränderten Urteilsstrukturen nicht als statistisch signifikante nachweisen.

Mithin bleibt festzuhalten: Vor dem Hintergrund dieser Befunde in Verbindung mit den Aussagen im Abschnitt 4.4 sollte nicht nur über eine Verstärkung der Relevanz der Berufswissenschaften in der Wahrnehmung der Studierenden nachgedacht werden (vgl. auch die Befunde in Kapitel 7), sondern auch die Informationslage zu diesem Bereich erscheint als deutlich verbesserungsbedürftig. Dies gilt zumindest, wenn man der Fragmentierung der einzelnen Studienanteile des Lehramtsstudiums entgegenwirken und die Ausprägung eines den aktuellen Bedürfnissen entsprechenden Professionsbildes der Studierenden stützen möchte (vgl. die Ausführungen in den Kapiteln 5 & 6). Hier erscheint mit Blick auf die Informationslage im Bereich der Berufswissenschaften und auf die Wertung dieser Gegebenheiten aus Sicht der Studierenden die Etablierung einer für alle Lehramtsstudierenden relevanten inneruniversitären (Teil-)Institution hilfreich, die nicht nur Informationen bündelt, bei Problemen Unterstützung und Beratung bietet, sondern insbesondere den Studierenden eine Identifikation als Lehramtsstudierende innerhalb der Universität ermöglicht. Sie sollte die Probleme überbrücken helfen, die sich für die Studierenden aus dem Prinzip einer Lehrerbildung als universitäre Querschnittsaufgabe ergeben (vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007). In diesem Sinne sollten – so jedenfalls können die Antworten der Studierenden interpretiert werden – die derzeitigen Informationsangebote im Bereich der Berufswissenschaften respektive der Zugang zu diesen optimiert werden. So kennen 78,3% der Studierenden die Studienfachberatung in den Erziehungswissenschaften nicht oder haben diese noch nicht benutzt; 81% kennen die Studienberatung im Servicezentrum Lehramt nicht oder haben diese noch nicht benutzt (Erhebungsdaten Teilstudie 5 SS 2008).

Fazit: Die Informationsstruktur zur Organisation des Studiums und zur Lösung von Studienproblemen wird von knapp der Hälfte der Studierenden als wenig zufriedenstellend beurteilt. Insgesamt am positivsten bewertet werden die Informationen für das jeweilige Kern- und Zweitfach. Hinsichtlich der für sie jeweilig relevanten Studien- und Prüfungsordnungen scheinen viele Studierenden bevorzugt auf Informant/innen zurückzugreifen, die über erfahrungsgestütztes operatives Wissen in dem jeweiligen Fach bzw. Studienbereich verfügen. Die Befunde bestätigen damit zunächst die im Abschnitt 4.1 formulierte These 3. Insgesamt kann man für die lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden an der Humboldt-Universität davon ausgehen, dass das institutionelle Informationsangebot eher selten die Nutzungsinteressen und damit auch die Perspektiven trifft, unter denen die Studierenden nach Informationen nachfragen. Hierüber werden weitere Auswertungen der Befragung des SS 2008 in einem nachfolgenden Bericht detailliertere Aufschlüsse geben.

4.6 Zu den Übergangsintentionen und -erwartungen der Bachelorstudierenden

Die These 4 im Abschnitt 4.1 verweist auf die folgende Erwartung: Aufgrund der Berufsintentionen der Studierenden und der strikt konsekutiv ausgelegten neuen Lehramtsstudiengänge sind die Übergangsintentionen der Befragten sowohl in den ersten Studierendenkohorten als auch für die späteren Kohorten bereits beim Eintritt in das Studium weitgehend festgelegt; darüber hinaus richten sich die individuellen Studien-

perspektiven vergleichsweise strikt an dem Ziel aus, später die Tätigkeit eines/r Lehrers/in auszuüben.

Die Befragung aus dem WS 2006/07 zeigt (Evaluationsstudie 1): Die Studierenden der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge intendieren eher selten einen Studienfachwechsel oder einen Studienortwechsel. So geben nur 3,8% der Befragten an, das Kernfach wechseln zu wollen. 11% der Studierenden möchten einen Wechsel im Zweitfach. Lediglich 5% der Befragten streben einen Studienortwechsel an (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 76f.). Die Frage jedoch, inwiefern diese Intentionen angesichts der fachspezifischen Studienanforderungen Bestand haben, kann derzeit empirisch gesichert nicht beantwortet werden. Die formalen Zahlen der Humboldt-Universität weisen eine faktisch höhere Wechselquote aus; jedoch sind die für diese Statistik verwendeten Kategorien wenig geeignet, eine differenzierte Antwort auf die verschiedenen Aspekte des Wechselhandelns der Studierenden zu geben, z.B. auf wahrgenommene Überforderungen (vgl. auch *Thiel, Veit et al.* 2008), Interessenverschiebungen, Reaktionen auf nicht-realisierte Wünsche in der Zweitfachbewerbung etc. Dieser Frage wird in einer gesonderten Evaluationsstudie im SS 2009 nachgegangen.

Vor dem Hintergrund nur gering ausgeprägter Wechselintentionen (insgesamt 2,5% der Befragten) hinsichtlich Studiengang, Studienfach bzw. Studienort markieren auch die Antworten zu den subjektiven Perspektiven der Befragten im Anschluss an ihr Bachelorstudium eine deutliche Stetigkeit: 84,2% der Befragten geben an, sich im Anschluss an die Bachelorstufe für den Master of Education bewerben zu wollen. Dies ist sicherlich primär die Konsequenz aus dem Umstand, dass das lehramtsbezogene Studium als konsekutiver Studiengang strukturiert ist. Allerdings kann man auch davon ausgehen, dass der Bachelorabschluss generell als berufsqualifizierender Abschluss nach wie von den Studierenden selbst in höchstem Maße kritisch beurteilt wird (vgl. z.B. *Bargel, Bargel & Dippelhofer* 2008). Dies erscheint vor dem Hintergrund der strikt konsekutiv angelegten Lehrerbildung umso problematischer, da ein vorzeitiger Ausstieg aus dieser Struktur dieses Segment des Beschäftigungssystems zumindest derzeit endgültig schließt. Neben der hohen Studiengangsstabilität im Übergang vom Bachelor in den Master wird auch eine hohe Studienortstabilität sichtbar: 85,7% der Befragten wollen auch den Master of Education an der Humboldt-Universität studieren; nur 14,3% wünschen sich, das Masterstudium an einer anderen Universität zu absolvieren (vgl. ausführlich *van Buer & Kuhlee* 2007, 77ff.).

Die Angaben der Studierenden in der Befragung aus dem SS 2007 bestätigen die obigen Ergebnisse weitestgehend: Danach sind 79,4% sehr oder relativ sicher, dass sie den Master of Education an der Humboldt-Universität studieren wollen. Gleizeitig sagen 61,6% der Befragten aus, sie würden die Universität, an der sie den Master of Education absolvieren wollen, bewusst auswählen. 78,2% der antwortenden Studierenden sind sehr zuversichtlich, einen guten Bachelorabschluss zu erreichen und mit diesem ‚Einsatz‘ einen Studienplatz für den Master of Education an der Humboldt-Universität zu erhalten.

Diese Einstellungs- und Erwartungsstrukturen spiegeln sich auch in der ersten Kohorte der Studierenden des Master of Education (Eintritt in das Bachelorstudium im WS 2004/05). Hier geben 94,5% der befragten Studierenden an (Erhebungsbogen Master of Education WS 2007/08), ihren Bachelorabschluss an der Humboldt-Universität gemacht zu haben (vgl. Abschnitt 3.2.5).

Gleichzeitig wird bei den befragten Bachelorstudierenden eine Grundhaltung sichtbar, die sich durch alle Befragungen zieht: Fast neun von zehn Studierenden (87,8% in der Befragung aus dem SS 2007) sind sich sicher, den Lehrberuf ergreifen zu wollen. Diese hoch zeitstabile Berufswahlorientierung wiederum wird durch die Analysen aus der Befragung der Studierenden des Master of Education aus dem WS 2007/08 gestützt. Denn 73,9% der befragten Masterstudierenden beabsichtigen, sich direkt im Anschluss an den erfolgreichen Abschluss in den staatlichen Vorbereitungsdienst zu bewerben, davon 71,9% in Berlin, 12,5% in einem anderen Bundesland. 15,6% sind bisher nicht entschlossen und werden sich aktiv in mehreren Bundesländern bewerben (vgl. auch Abschnitt 3.6.3).

4.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde neben der Beschreibung sozio-biographischer Merkmale der Lehramtsstudierenden auf der Bachelorstufe vier größeren Fragen nachgegangen: (a) der Frage nach der Stabilität der Bachelorkohorten im Zeitvergleich, (b) der Frage nach der strukturellen Studierbarkeit als Zusammenspiel von institutionellem Studienangebot und individuellem Studierhandeln, (c) der Frage nach dem Informationshandeln der Studierenden und (d) der Frage nach den Übergangsperspektiven der Befragten. Im Unterschied zu den folgenden Kapiteln fokussiert der Blick in diesem Kapitel 4 eher formale bzw. eher ‚grobe‘ Indikatoren der gestuften Lehrerbildung an der Humboldt-Universität. Im Zentrum der Analysen steht die Bachelorstufe; dieses ist dem Umstand geschuldet, dass zum Zeitpunkt der hier diskutierten Studien noch keine umfangreichen Erfahrungen mit der Masterstufe vorliegen. Differenziertere Analysen der Masterstufe müssen somit Folgestudien vorbehalten bleiben. Gleichwohl erweisen sich die Ergebnisse in diesem Kapitel als bedeutsam, stellen sie doch Indikatoren für strukturelle Planungen bereit.

Im Abschnitt 4.1 sind vier *Thesen* formuliert. Die Ergebnisse zeigen das folgende Bild:

- Ergebnisse zur These 1 „*Stabilität der sozio-biographischen Merkmale der Studierenden*“: Die im Abschnitt 4.2 und in van Buer & Kuhlee (2007, 25ff.) berichteten Befunde verweisen darauf, dass die Nachfrager/innen nach der ‚neuen‘ gestuften Lehrerbildung im Vergleich der Kohorten einen sehr ähnlichen sozio-biographischen Hintergrund mitbringen. Dies gilt beispielsweise mit Blick auf die deutliche Feminisierung des Lehrer/innenstudiums, hinsichtlich der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung, der Erwerbstätigkeit und hinsichtlich der Altersstruktur der Studierenden.

- Ergebnisse zur These 2 „*Verbesserte Erfolgswahrnehmungen für die Regelstudienzeit*“: Diese These muss abgelehnt werden. Zwar verringert sich im Vergleich der Studienkohorten signifikant die Urteilsunsicherheit der Studierenden, inwiefern es ihnen gelingt, innerhalb der Regelstudienzeit das Bachelorstudium erfolgreich zu beenden. Dies erfolgt jedoch weitgehend zugunsten der Festigung der Erwartung, das Studium nicht innerhalb dieser Zeit erfolgreich zu absolvieren bzw. absolvieren zu können. Mithin ist zu erwarten, dass auch für die neue Struktur die Regelstudienzeit ein ‚Mythos‘ bleibt, wie dies Wex (2007) für das nach Bologna gestufte Gesamtmodell herausarbeitet. Insgesamt verweisen die Befunde auf das tiefgreifende und komplexe Problem, die bildungspolitisch optierte strukturelle Studierbarkeit durch den institutionellen Anbieter von Studienprogrammen auch zu sichern (vgl. auch die Ausführungen der *Vorstand der Gemeinsamen Kommission für Lehramtsstudien* 2009). Darüber hinaus markieren die Ergebnisse, dass ungelöste Aspekte der strukturellen Studierbarkeit einflussreiche Determinanten für verzögerte Studienverläufe darstellen.
- Ergebnisse zur These 3 „*Informationshandeln der Studierenden*“: Diese These ist zu bestätigen. Studierende scheinen (rechtsrelevante) Studiendokumente nur bedingt für den Aufbau ihres Informationsstandes hinsichtlich des Studiums zu nutzen. Dies gilt insbesondere für die jeweils relevanten Studien- und Prüfungsordnungen. Der idealisierte Studienverlaufsplan hingegen erscheint den Studierenden hier tendenziell bedeutsamer. Eine wesentliche ‚Bezugsquelle‘ für den Informationsstand sind die Kommiliton/innen und deren Wissen hinsichtlich Studienstruktur und -anforderungen. Insgesamt scheint sich anzudeuten, dass die Befragten das Urteil und die Bewertungen dieser Personen als ‚authentische Expertenmeinungen‘ wahrnehmen und dass diese Meinungen ihnen hoch glaubwürdig erscheinen. Damit wird sichtbar, dass das institutionell organisierte Informationsangebot und die Informationsbedürfnisse der Nachfrager/innen nur bedingt harmonisieren. Des Weiteren bleibt festzustellen, dass die Studierenden einen differenziert nach Studienbereichen (Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften) unterschiedlichen Informationsstand aufbauen. Dies scheint seitens der Studierenden mit der Relevanzwahrnehmung dieser Studienbereiche innerhalb des Bachelorstudiums verbunden. Allerdings sind mit Blick auf das Urteil über institutionelle Angebote und Nutzungsverhalten der Informations- und Beratungsangebote die detaillierten Analysen der Teilstudie 5 weiter zu prüfen.
- These 4 „*Stabilität der Übergangsoptionen*“: Diese These kann bestätigt werden. Die große Mehrzahl der Studierenden hat eine klare Berufsorientierung - den Beruf des/r Lehrers/in zu ergreifen (vgl. auch Kapitel 5). Dementsprechend sind auch die Übergangsoptionen eindeutig auf den Master of Education ausgerichtet. Zugleich möchten gut drei Viertel der Bachelor-Befragten diesen Master in der Humboldt-Universität beginnen.

Somit spricht Vieles dafür, dass in dem ‚neuen‘ Studienmodell für das Lehramt relativ schnell eine hohe Nachfrager/innenstabilität eingetreten ist. Gleichzeitig werden für die erste Stufe der universitären Lehrerbildung aber auch bedeutsame strukturelle Probleme sichtbar. Diese sind für fast jeden zweiten Studierenden mit einer Studienzeitverlängerung über die Regelstudienzeit hinaus verbunden. Die Studie von *Thiel, Veit et al.* (2008) aus der Freien Universität deutet darauf hin, dass dies jedoch kein spezifisches Problem der Lehramtsstudiengänge auf der Bachelorstufe zu sein scheint.

5 Berufswahl und Wirksamkeit als Lehrer/in - Perspektiven der Studierenden

5.1 Berufswahl und Berufsfindung als biographischer Entwicklungsaspekt

Forschung zu Berufsorientierung, Berufswahl und Berufsfindung kann auf eine lange Tradition und auf eine Vielfalt theoretischer Modelle und empirischer Befunde zurückblicken; dabei liegt der Schwerpunkt in der nicht-akademischen Berufsausbildung (vgl. z. B. *Seifert* 1988; *Allehof* 1985). Verursacht ist diese Fokussierung nicht zuletzt durch die immer wieder prekäre Übergangssituation der Schulabgänger/innen aus den allgemeinen Schulen in das Berufsbildungssystem und schließlich von dort in das Beschäftigungssystem (vgl. z. B. die Beiträge in *Beicht, Friedrich & Ulrich* 2008 oder in *Bergzog* 2008), während sich diese Übergänge für die akademische Berufsausbildung vergleichsweise entspannt darstellen. Denn sowohl national als auch international betrachtet integrieren sich Akademiker/innen relativ zügig in den Arbeitsmarkt und sind weniger häufig von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. z. B. *Müller & Gangl* 2003). Auch wenn dies vor dem Hintergrund der Umstellungen des Bologna-Prozesses insbesondere mit Blick auf den Bachelorabschluss und den bisher geringen Erfahrungen im Übergang erneut kritisch diskutiert wird (vgl. *Rehburg* 2006; vgl. auch *Brennan* 2008; *Fuchs & Sixt* 2008).

Verdichtet formuliert kann man Berufswahl als den folgenden Prozess verstehen: (a) Er beginnt schon vergleichsweise früh in der Kindheit, ist in hohem Maße umweltbeeinflusst strukturiert, läuft stark motivgesteuert ab, und seine Ergebnisse sind i. d. R. biographisch tief verankert. (b) Darüber hinaus stellt er einen wichtigen Aspekt des Rekrutierungs- und sich anschließenden Qualifizierungsprozesses an den signifikanten Übergängen im Bildungssystem dar, d.h. vor allem am Ende der Sekundarstufe I bzw. II in die nicht-akademische Berufsausbildung, in funktional äquivalente Bildungsgänge bzw. in das Übergangssystem etc. Dem Berufswahlprozess kommt somit eine bedeutsame Rolle bei der Entwicklung und Steuerung des faktischen Nachfragehandelns der Individuen nach (beruflicher) Bildung und Qualifizierung im Kontext des Angebots an Ausbildung zu. (c) Weiterhin fungiert das Konstrukt der Berufswahl für Selektions- und Zuweisungsentscheidungen bezüglich der nachfragenden Jugendlichen in der nicht-akademischen Berufsausbildung als wichtiges ordnungspolitisches Steuerungsinstrument - vor allem dann, wenn die Angebots-Nachfrage-Balance nachhaltig gestört ist. Hier sind auch die Debatten um Ausbildungsreife/-fähigkeit, Vermittelbarkeit und Berufseignung/-fähigkeit einzuordnen (vgl. z. B. *Eberhardt* 2005).

Vor diesem hier nur kurz skizzierten Hintergrund ist es nicht überraschend, dass die bisherige Forschung den Aspekt der Berufswahl primär im Bereich der nicht-akademischen Berufsausbildung behandelt (hat). Im Bereich der akademischen Berufsausbildung hingegen wurde er bisher außer in den gesellschaftlich ‚sensiblen‘ Bereichen wie Justiz, (Lehrer-)Bildung und Gesundheit tendenziell ‚übersehen‘. Diese Entwicklung kann man mit Blick auf den Zusammenhang von Berufswahl und -eignung auch als einen Effekt der folgenden Grundidee verstehen: Mit dem Ausstellen der all-

gemeinen Hochschulzugangsberechtigung² sei sichergestellt, dass die Absolvent/innen der Sekundarstufe II unabhängig von ihrem jeweils nachgewiesenen Leistungsprofil die Studierfähigkeit für alle universitären Studienangebote ‚mitbringen‘. Wenn diese These zumindest bildungspolitisch normativ bis in die jüngste Vergangenheit in diesem Sinne beantwortet wird, ist es nicht überraschend, dass die deutsche Forschungslandschaft im Bereich von Berufs- und Studienwahl sicherlich ein wenig verkürzt dahingehend charakterisiert werden kann, dass sie die Frage nach dem Entstehen von Berufsorientierung und Berufswahl als mögliche signifikante Bestimmungsgrößen von Studienwahl, Studierhandeln und auch von Tendenzen im späterem professionellen Handeln vor allem in empirischer Hinsicht eher randständig untersucht hat. Zudem erscheint der Aspekt der Berufswahl im Kontext von Studienwahl nicht notwendigerweise als ein unmittelbarer Forschungsfokus vor dem Hintergrund einer traditionellen akademischen Philosophie, die in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt keiner begrenzt definierten beruflichen Orientierung folgt, sondern vielmehr in der Form des Lernens und Lehrens als Basis der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ihren wesentlichen Bedeutungshorizont erfährt (vgl. *Pritchard* 2004). Unabhängig von den Fragen der Berufswahl im akademischen Feld und ihren Bestimmungsgründen traf und trifft die Frage des Übergangs zwischen Universität respektive Hochschule und dem Arbeitsmarkt sowie die nachfolgenden Karrierepfade von Absolventen/innen auf ein umfangreiches Forschungsinteresse, sowohl national als auch international (vgl. z.B. *Purcell & Elias* 2004; *Yorke & Knight* 2003; *Schomburg & Teichler* 2006; *Teichler* 2007). Dieses Interesse hat sich für die deutsche Hochschullandschaft im Rahmen der Bachelor und Master-Einführung nochmals verstärkt.

Trotzdem bleibt festzuhalten: Die Debatte um die Studierfähigkeit der Erstsemester-Studierenden ist historisch nicht neu. Ihr kommt jedoch eher die Qualität einer lamentösen Attitüde als die eines empirisch gesicherten Wissensbestandes zu. Während nicht zuletzt auch durch international angelegte Studien (vgl. z. B. die MT21-Studie zur Lehrerbildung in *Blömeke, Kaiser & Lehmann* 2008) die Effekte des tertiären Bildungsbereichs auf die Kompetenzentwicklung der Absolventinnen stärker fokussiert werden, bleiben die Übergangsfragen vom Sekundarbereich II in das tertiäre System nach wie vor eher wenig beachtet.

In Diskussionen, in denen der angesprochene lamentöse Touch kaum zu übersehen war, verwies *Ingenkamp* bereits Mitte der 1970er Jahre gern auf den biologischen ‚Regressioneffekt‘; dieser sei unausweichlich, wenn jede ältere Generation darauf verweise, dass die nächst jüngere „dümmer“ sei etc. Da die ersten Hinweise auf solche Klagen schon bei

² Curricular ist diese zentral gebunden an das Absolvieren einer gesetzlich festgelegten Mindeststundenzahl in den sog. allgemeinen Fächern und an das Erreichen von Mindestpunktzahlen in diesen Fächern. So ist es nur ‚folgerichtig‘, dass nachgewiesene Kompetenzen in der beruflichen Bildung nur partiell als ‚Ersatz‘ für den Nachweis in den allgemeinen Fächern eingesetzt werden, wohl aber zur fachgebundenen Hochschulreife bzw. zur Fachhochschulreife führen können (zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung vgl. z. B. *Blankertz* 1963; *Kutscha* 2003; *Reutter* 2004).

den ‚alten Griechen‘ zu finden seien, sei davon auszugehen - so *Ingenkamp* -, dass wir schon „längst das Stadium imbeziler Affen erreicht“ hätten.

Festzustellen ist allerdings auch: Die sich verstärkende Diskussion über die Qualität der Hochschulbildung, Akkreditierungen und institutionsinternes Benchmarking etc. verstärkt in den letzten Jahren den Fokus auf Aspekte wie Dropout-Quoten, Anteile erfolgreicher Absolvent/innen am Eintrittsjahrgang, Studiengangswchsel oder Studiendauer, welche schließlich zu wesentlichen Qualitätsindikatoren von Hochschulen stilisiert werden. Damit dürfte zeitgleich die Förderung einer „effektiven Berufs- und Studienwahl“ stärker in das Blickfeld rücken.

In diesem Kontext werden Berufswahl- und Studienwahlmotive von Studiennachfragern/innen als eine Folge aus Berufswahloptionen i. d. R. in der Form wichtiger motivationaler ‚Stützungen‘ zur Effektivierung des individuellen Studierhandelns im Rahmen des institutionellen Studienangebots verstanden. Im Bereich der Lehrer(aus-)bildung sind Berufswahl und Berufswahlmotive spätestens wieder zu einem stark diskutierten Thema geworden, seitdem die internationalen und nationalen Schulleistungstudien wie TIMSS, PISA etc. (vgl. z. B. *Baumert, Bos & Lehmann* 2000; als Überblick vgl. z. B. *Baumert & Köller* 1998) und die Folgestudien für die professionellen Kompetenzen des pädagogischen Schulpersonals in den deutschen Schulen signifikante Defizite ausweisen (vgl. z. B. die *Artelt, Stanat et al.* 2001; *Blömeke, Seeber et al.* 2008). Ohne an dieser Stelle die Probleme in der neuerdings verstärkt diskutierten Frage der ‚Eignung‘ von Nachfragern/innen nach universitärer Lehrerbildung für die spätere Professionstätigkeit diskutieren zu können (vgl. dazu z. B. die Diskussion um den Berufseignungstest BEIL für Lehrer/innen; *Rouin, Kohler & Becker* 1994; neu *Schelten* 2008), ist auffällig: In der angezeigten Debatte werden unter expliziter bzw. impliziter Perspektive sowohl ökonomische (Rentabilitäts-)Argumente als auch Assessment-Argumente für die Studienrekrutierungsentscheidungen einer Studienstufe verwendet, welche explizit nur mit der Lehramtsoption operiert und den Übergang in andere Master als denjenigen des Master of Education zumindest offen lässt (zur Wirksamkeit und zu Mindestbedingungen in der Durchführung von Assessments vgl. z. B. *Obermann* 2000; *Kanning* 2004, 433ff.).

Angesichts der hier angedeuteten Komplexität der Themen von Berufswahl, Berufsausbildung und Berufsfindung stellen die nachstehenden Analysen für die neu strukturierte universitäre Lehrerbildung, hier für die Bachelorstufe, nur einen ersten Annäherungsschritt dar. Gleichwohl machen die Befunde Wahrnehmungs- und Rollenverständnisprofile der Bachelorstudierenden sichtbar, von denen Auswirkungen auf das individuelle Studierhandeln erwartet werden können.

5.2 Berufswahl und Identifizierung mit dem Beruf der Lehrerin und des Lehrers

Bereits in der Evaluationsstudie 1 zum Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption der Humboldt-Universität aus dem WS 2006/07 wurden ausgewählte Aspekte der Berufswahl betrachtet, dort allerdings auf der Basis eines nur grob gestalteten Indikatorensys-

tems (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 31ff.). Die Befunde zeigen: Bei der Studiengangswahl spielt die Lehramtsoption bereits für die Bachelorstudierenden eine entscheidende Rolle. Die große Mehrheit wählt ihren Studiengang diesbezüglich sehr bewusst, und im Verlaufe des Bachelorstudiums scheint sich diese Wahlperspektive nicht oder nur wenig zu verändern. Inwiefern dies auf feste biografische Orientierungen bereits vor der Studienaufnahme zurückzuführen sei oder eher durch die universitären Studienangebote verstärkt werde, muss derzeit mit Blick auf die unzureichende empirische Basis offen bleiben; allerdings sprechen die Befunde aus dem Kapitel 6 eher dafür, für die Mehrzahl der Studierenden biografisch gefestigte Voreinstellungen anzunehmen als von systematischen Stützungen einer beim Studieneintritt zunächst eher instabilen Berufsorientierung durch hoch effektive Studienangebote vor allem in den Berufswissenschaften auszugehen. Allerdings werden in der Evaluationsstudie 1 (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 31ff.) signifikante Unterschiede im Vergleich des jeweils gewählten Kernfachs sichtbar; so verweisen die Studierenden mit den Kernfächern Deutsch, Grundschulpädagogik, Musik und Rehabilitationswissenschaften auf eine signifikant höhere Bedeutung der Lehramtsoption für ihr Wahlverhalten als diejenigen mit den Kernfächern Geografie, Geschichte oder Latein. Über die Gesamtgruppe der Studierenden betrachtet, rangiert die Lehramtsoption in ihrer Relevanz für das Studium vor jener der Fächer respektive der Fachkombination.

5.2.1 ‚Geborene Lehrer/innen‘ vs. ‚Lehrer/innen mit rational basierter Berufswahl‘ - zu zwei Gruppen von Lehramtsstudierenden

Vor dem Hintergrund der Befunde aus der Evaluationsstudie 1 (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007) wurden die Bachelorstudierenden im SS 2007 differenzierter nach Argumenten gefragt, die ihre Entscheidung für den Lehrerberuf beeinflusst haben (Frage 17 der Teilstudie 2; vgl. Anhang 2).

Mittels Clusteranalyse wurden zwei annähernd gleich große Gruppen von Studierenden mit signifikant unterschiedlichen Berufswahlprofilen identifiziert. Unterschiedliche Clusterverfahren (Two Step, K-means) führten zu sehr ähnlichen, stabilen Gruppen. Die beiden identifizierten Gruppen können wie folgt beschrieben werden:

▪ *Gruppe 1* „‚geborene‘ Lehrer/innen“ (N = 221):

72% der Studierenden dieser Gruppe der sogenannten ‚geborenen‘ Lehrer/innen geben an, sie hätten diesen Beruf schon immer ergreifen wollen (Item „Ich wollte schon immer Lehrer/in werden“; Ausprägungen „trifft eher zu“ und „trifft zu“). Zudem betonen 93% der Befragten, für sie träfe es definitiv zu, dass sie die Lehramtsoption nicht nur „mitgenommen“ hätten (Item „Mein Interesse an den Studieninhalten war der Hauptpunkt. Die Lehramtsoption habe ich nur mitgenommen“; Ausprägungen „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“). Des Weiteren zeigen sich 90% der Studierenden in dieser Gruppe von ihrer Eignung für den Lehrerberuf besonders überzeugt (Item „Ich bin der/die geborene Lehrer/in“; Ausprägungen „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“).

Mit 98% markieren praktisch alle Antwortenden ihr besonderes Interesse an den Tätigkeiten/Aufgaben, die einem Lehrer bzw. einer Lehrerin traditionell als zentral zuge-

ordnet werden: Diese Studierenden betonen, sie arbeiteten gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen (98%) und sie würden gern Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung fördern (99%). Insgesamt betonen die Befragten ihr besonderes Interesse an der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen sowie an der Tätigkeit als Lehrer/in. Weiterführende Karriereperspektiven stehen für diese Gruppe nicht in einem herausgehobenen Fokus.

▪ *Gruppe 2 „Lehrer/in aus rationalem Kalkül“ (N = 201):*

Im Unterschied zur Gruppe 1 wollten nur 30% der Studierenden in dieser Gruppe „schon immer Lehrer werden.“ Demgegenüber spielen die Studieninhalte in den Fachwissenschaften für 40% der Befragten eine wichtige Rolle bei der Wahl des Studiengangs (Item „Mein Interesse an den Studieninhalten war der Hauptpunkt. Die Lehramtsoption habe ich nur mitgenommen.“). Hinsichtlich der Frage, ein geborener Lehrer bzw. eine geborene Lehrerin zu sein, antworten 71% eher ablehnend bzw. verneinend.

In dieser zweiten Gruppe verweisen die Studierenden zwar ebenfalls auf ihr deutliches Interesse an Tätigkeiten, die Lehrer/innen als Kernaufgaben traditionell zugeordnet werden; jedoch fällt dieses Signal signifikant geringer aus als bei den Befragten in der Gruppe 1. So äußern in der Gruppe 2 ‚nur‘ 54% ihr besonderes Interesse daran, gern mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Generell betonen jedoch gut 90% der Studierenden auch in dieser Gruppe ihr großes Interesse daran, „Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern“. Ähnliches gilt für den Aspekt der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.

▪ *Zu Unterschieden und Ähnlichkeiten im Vergleich der Gruppen 1 und 2:*

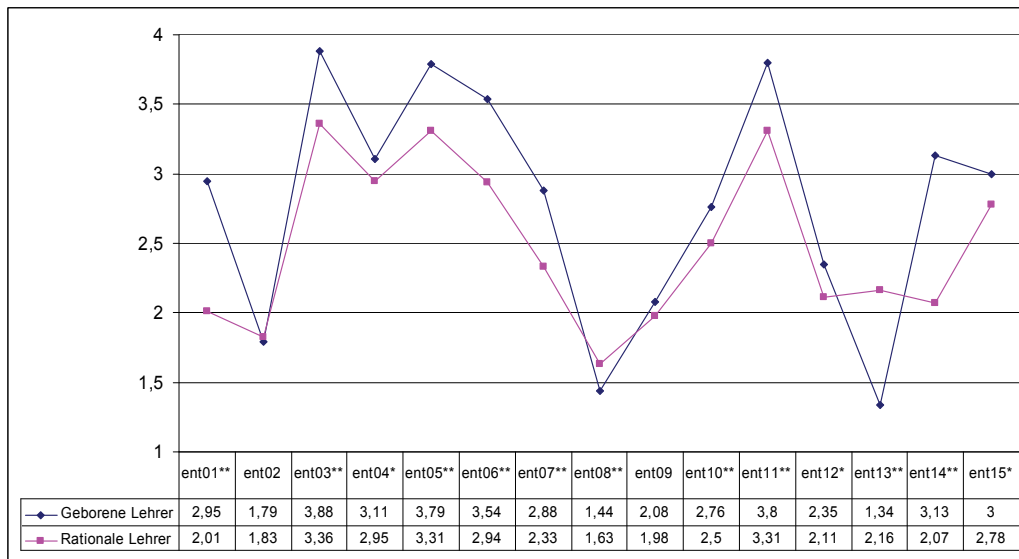
Im Vergleich der beiden Gruppen zeigen sich die Profile wie in der *Abbildung 5* ausgewiesen.

Demnach sind mit den drei nachfolgenden Items die Hauptdistraktoren zwischen den beiden Gruppen gegeben:

- Item ent01 „Ich wollte schon immer Lehrer/in werden.“,
- Item ent13 „Mein Interesse an den Studieninhalten war der Hauptpunkt. Die Lehramtsoption habe ich nur ‚mitgenommen‘.“ und
- Item ent14 „Ich bin der/die geborene Lehrer/in.“

Zusätzlich erweisen sich als zuverlässige Distraktoren das Item ent03 „Ich arbeite gern mit Kindern und Jugendlichen.“, das Item ent05 „Ich möchte Wissen und Kompetenzen weitergeben/vermitteln.“, das Item ent06 „Es geht mir primär um die Tätigkeit als Lehrer/in, nicht um mögliche Karriereaussichten.“ sowie das Item ent07 „Der Unterricht bestimmter Lehrer/innen hat mich während meiner Schulzeit dazu bewegt, Lehrer/in zu werden“.

Abbildung 5: Berufswahlargumente der Studierenden im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption (Mittelwerte der Items; Clusteranalyse: Two Step)



Statistisch signifikante Unterschiede: ** signifikant auf 1% - Niveau, * signifikant auf 5% - Niveau; (Tests auf Verteilungsunterschiede: Chi² Unabhängigkeitstest; Mann-Whitney Test).

Damit ergibt sich für die Gruppe 1 der sogenannten „geborenen“ Lehrer/innen“ aus der Sicht der Befragten das vergleichsweise schlüssige Bild eines homogenen, länger anhaltenden Berufswahlprozesses; dieser hat dann folgerichtig in die zur Umsetzung des Berufswunsches im staatlichen Bildungssystem einzig mögliche (akademische) Ausbildungsform geführt.³ Die Gesamtlage der Antwortkurve für die Gruppe 1 verweist auf das insgesamt ‚enthustiasischere‘ Antwortverhalten dieser Studierenden, wenn es um ihre Sicht auf den späteren Beruf geht.

³ Dies gilt, wenn man von Sonderzugangsformen etwa im Bereich des Lehramts für berufliche Fachrichtungen absieht.

Tabelle 29: Für die Clusterermittlung zur/m „geborenen/e’ Lehrer/in“ bzw. zur/m „Lehrer/in aus rationalem Kalkül“ verwendeten Items (Antwortkategorien: 1 = “trifft nicht zu“, 2 = “trifft eher nicht zu“, 3 = trifft eher zu“, 4 = “trifft zu“)

ent01	Ich wollte schon immer Lehrer/in werden.
ent02	Meine Eltern bzw. eines meiner Elternteile sind/ist Lehrer/in. Daher hatte ich eine gute Vorstellung darüber, was mich in diesem Beruf erwartet.
ent03	Ich arbeite gern mit Kindern und Jugendlichen.
ent04	Der Lehrerberuf bietet mir einen sicheren Arbeitsplatz.
ent05	Ich möchte Wissen und Kompetenzen weitergeben/vermitteln.
ent06	Es geht mir primär um die Tätigkeit als Lehrer/in, nicht um mögliche Karriereaussichten.
ent07	Der Unterricht bestimmter Lehrer/innen während meiner Schulzeit hat mich dazu bewegt, Lehrer/in zu werden.
ent08	Das Lehrerstudium erschien mir nicht so schwierig wie ein rein fachwissenschaftliches Studium.
ent09	Eltern, Freunde und/oder Verwandte haben mir zum Lehrerberuf geraten.
ent10	Die Kombination aus zwei Fachwissenschaften und Pädagogik erscheint mir attraktiv.
ent11	Ich habe großes Interesse, Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern.
ent12	Ich habe schlechte Erfahrungen mit Lehrern/innen gemacht. Deshalb möchte ich Lehrer/in werden und es anders machen.
ent13	Mein Interesse an den <i>Studieninhalten</i> war der Hauptpunkt. Die Lehramtsoption habe ich nur „mitgenommen“.
ent14	Ich bin der/die geborene Lehrer/in.
ent15	Mit dem Lehrerberuf kann ich Beruf und privates Leben/Familie gut ausbalancieren, besser als in anderen Berufen/Tätigkeitsbereichen.

Die *Gruppe 2*, in der sich die stärker rational-kalkulatorisch agierenden Antwortenden finden, liegt nur bezüglich zweier Items mit ihrem Mittelwert signifikant ‚oberhalb‘ derer der *Gruppe 1* - bezüglich des Items 08 „Das Lehrerstudium erscheint mir nicht ganz so schwierig wie ein rein fachwissenschaftliches Studium“ und des Items 13 „Mein Interesse an den *Studieninhalten* war der Hauptpunkt. Die Lehramtsoption habe ich nur ‚mitgenommen‘.“ Insgesamt scheinen sich in dieser Gruppe besonders häufig Studierende zu finden, die der späteren Tätigkeit der Lehrerin/des Lehrers eher positiv abwartend gegenüberstehen, für die die fachwissenschaftliche Ausrichtung im Kern- und im Zweitfach jedoch von besonderer Bedeutung ist. Die Frage, warum viele dieser Studierenden sich dann nicht für den rein fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang entschieden haben, kann an dieser Stelle empirisch gesichert nicht beantwortet werden; sie bleibt vor dem Hintergrund der im Abschnitt 5.1 angerissenen Berufswahlfragen jedoch ein wichtiges Untersuchungsfeld.

5.2.2 Zu soziodemographischen Unterschieden zwischen „Geborenen“ Lehrer/innen“ und „Lehrer/innen mit rational basierter Berufswahl“

Die beiden oben ermittelten, mit Blick auf die Berufs- respektive Studienwahlentscheidung relativ stabilen Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich sozio-biographischer Hintergrunddaten nur geringfügig. Zwar konnte die hier vorgelegte Teilstudie 2 den Fragen nach dem Zusammenhang von Kontextmerkmalen der Person, Berufswahlentscheidungen und Kontextmerkmalen der Studienentscheidungsphase selbst nicht genauer nachgehen, dennoch sprechen die nachfolgend notierten Befunde für die folgende Hypothese:

Gerade für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die die Sekundarstufe II mit der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung verlassen und sich für die spätere Aufnahme des Lehrberufes entscheiden, stellen Berufsorientierung und Berufswahl einen vergleichsweise lang anhaltenden und biographisch wohl auch tief ‚eingehängten‘ Prozess dar, so dass sozio-demographische Merkmale ‚verschwimmen‘.

Entsprechend verweisen die hier erhobenen Daten auf folgende weitgehende Übereinstimmungen im Rahmen des Vergleichs der beiden Berufswahlgruppen:

- *Geschlecht*: Hinsichtlich der Verteilung des Geschlechts zeigt sich eine Tendenz eines höheren Anteils weiblicher Studierender in der Gruppe 1 „geborene Lehrer/innen“. Diese Verteilungsunterschiede sind jedoch nicht auf dem 1%-Niveau statistisch signifikant (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,019$).
- *Studienjahr, Alter, Gesamtnote auf dem Abiturzeugnis*: Hier werden keine signifikanten Verteilungsunterschiede sichtbar. Allerdings haben die Studierenden der Gruppe 1, wenn sie über Lehrerfahrung verfügen, diese Erfahrungen signifikant häufiger dadurch erworben, dass sie Nachhilfeunterricht gegeben haben, als dass sie über andere Wege, wie Trainer/in in einer Sportgruppe etc., gegangen sind.
- *Studien-/Fächerwahl*: Statistisch signifikante Verteilungsunterschiede zeigen sich mit Blick auf die Wahl der Fachkombinationen (gruppiert) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,002$). So finden sich unter den Studierenden der Grundschulpädagogik und den Studierenden mit einer Kombination aus einer Philologie und einer Naturwissenschaft mehr „geborene Lehrer/innen“ als statistisch erwartbar; demgegenüber finden sich unter den Studierenden der Rehabilitationswissenschaften signifikante Verteilungsunterschiede zu Gunsten der Gruppe der „Lehrer/innen aus rationalem Kalkül“.
- *Beratung bei der Studienwahl*: Die Gruppen 1 und 2 unterscheiden sich nicht darin, inwiefern ihnen Eltern, Freunde etc. zu diesem Beruf geraten haben. Auch die im Alltag häufig vorzufindende Hypothese, wonach Lehrerkinder mit erhöhter Wahrscheinlichkeit ihre Berufswahl in dieselbe Richtung tätigen, kann mittels der für diese Studie vorliegenden Daten nicht gestützt werden.

- *Sicherheit des Arbeitsplatzes*: In beiden Gruppen gehen gut drei Viertel der Befragten davon aus, dass sie später einen sicheren Arbeitsplatz innehaben können.
- *Schwierigkeit des Studiums*: Fast 90% der Studierenden in beiden Gruppen verneinen die Aussage „Das Lehrerstudium erschien mir nicht so schwierig wie ein rein fachwissenschaftliches Studium“. Antwortunterschiede zwischen den beiden Gruppen, wobei die Gruppe 1 diese Aussage stärker verneint als die Gruppe 2 finden sich - jedoch nicht statistisch signifikant auf dem 1%-Niveau nicht (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,019$).

5.3 Berufswahl und sich verändernde Bedingungen in Schule, Schulumfeld und Profession

Veränderte Bedingungen hinsichtlich der Lehrprofession – eine Szenariodarstellung

Ohne an dieser Stelle im Einzelnen auf die Vielfalt der Aspekte eingehen zu können, die es bei Studienwahlfragen zu diskutieren gilt, so kann doch festgestellt werden: Das Bildungssystem durchläuft derzeit in seiner systemischen Struktur (z. B. hinsichtlich der erwartbaren Veränderungen der Sekundarstufe I), hinsichtlich der institutionell-organisatorischen Struktur der Einzelschulen sowie hinsichtlich der Konstruktion der den Schüler/innen angebotenen Lehr-Lern-Milieus und der darin ablaufenden Prozesse einen tiefgreifenden Transformationsprozess. Deutlich wird dies auch in dem bildungspolitisch zumindest geforderten Wechsel von einem input-orientierten hin zu einem eher output-orientierten Steuerungsmodell sowie in der Veränderung der Steuerungsarchitektur des gesamten Systems in Richtung erweiterter Selbstverantwortung der Einzelschule (zu Einzelaspekten vgl. z. B. die Beiträge in *van Buer & Wagner 2007*; für berufliche Schulen vgl. die Beiträge in *van Buer & Rückmann 2009*). In der Folge ist es nicht überraschend, dass die Frage nach der Veränderung der Kompetenzprofile des pädagogischen Personals bildungspolitisch stark betont wird (vgl. *KMK 2004b*; *Terhart et al. 2009*). Dies gilt nicht nur für die Ausbildungsphasen der späteren pädagogischen Akteure, sondern auch für den Rekrutierungsprozess und für die Arbeitsplatzsicherung sowie für die Eröffnung von weitergehenden Karriereoptionen etwa im Bereich des Funktionspersonals und/oder der Schulleitung. Dabei spielen standardisierte Beurteilungsverfahren (für Berlin vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005a*) sowie der innere Zusammenhang unterschiedlicher Steuerungsinstrumente wie der Qualitätsrahmen (für Berlin vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005b*), der Leitfaden für die Schulinspektion (für Berlin vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005c*), die Zielvereinbarungen (für Berlin vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006*) etc. eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Bereits diese skizzenhaften Bemerkungen mögen verdeutlichen, dass die spätere Tätigkeit der heutigen Bachelorstudierenden als pädagogische Akteure einem sichtbaren und vor allem von ihnen derzeit nur begrenzt abschätzbaren Wandel unterliegen wird (zu Letzterem vgl. auch die Befunde in den Abschnitten 6.1 und 6.2 zur Relevanz und zum subjektiv wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs in Fragen der Schul-

organisation und -entwicklung). Vor diesem Hintergrund wurden die Studierenden befragt, inwiefern ausgewählte Veränderungen in Kontext und Anforderung an die (spätere) Lehrer/innentätigkeit für sie eine Ursache für eine Revision ihrer Berufswahl sein könnte: Die Befragten beurteilten vorgegebene Items, die, wenn auch verschärfend dargestellte, so doch erwartbare (Teil-)Szenarios zu zukünftigen Tätigkeiten einer Lehrperson und deren Rahmenbedingungen beinhalten. Die Beurteilungen erfolgten entlang der Frage, ob die Studierenden auch unter den vorgestellten Bedingungen Lehrer/in werden wollten.

Struktur der Studierendenurteile

Die oben angedeuteten erwartbaren, jedoch nach wie vor nur möglichen Veränderungen der Tätigkeit einer Lehrerin/eines Lehrers verweisen eher auf die Unsicherheit von Prognosen, als dass sie erwarten lassen, den anstehenden Itemblock über ein einschlägig ausgewiesenes theoretisches Modell zu konstruieren. Somit stellen die Einzelitems des hier diskutierten Itemblocks ein ‚locker‘ verbundenes Netzwerk aus Entwicklungserwartungen bezüglich Schule und Unterricht dar. In der Folge wurde auch darauf verzichtet, eine konfirmatorische Faktoranalyse zu rechnen.

Stattdessen wurden die Daten mittels einer explorativen Faktorenanalyse ausgewertet; sie ergibt die unten stehende zweifaktorielle Struktur. Die auf den beiden Faktoren nicht mit $\geq 0,50$ ladenden Items stellen eine Gruppe weitgehend unverbundener Einzelaspekte dar. So ist es nicht überraschend, dass die beiden unten genauer beschriebenen Faktoren ‚nur‘ 39,9% der Varianz des gesamten Itemsatzes binden. Die Korrelation der beiden auf der Grundlage der Faktoren gebildeten Skalen beträgt $r = 0,48$.

▪ *Skala 1 „Lehrer/innentätigkeit“ (TROTZ 1):*

Strukturell wird deutlich, dass der Bereich des pädagogischen Handelns für die Bachelorstudierenden eine gemeinsame Urteilsdimension markiert (vgl. auch die Befunde in den Abschnitten 6.1.2 und 6.2.2). Als tendenziell ‚abschreckend‘ erweisen sich

- die Perspektive erhöhter Verwaltungstätigkeit (trotz02),
- der Rat erfahrener Lehrer/innen, diesen Beruf nicht zu wählen (trotz11), und
- 40 Stunden pädagogisch ‚vor Ort‘ tätig sein zu müssen (trotz06).

Demgegenüber sind

- regelmäßig evaluiert zu werden (trotz13),
- gemeinsam in Teams zu arbeiten (trotz12)
- und ein schlechtes Image des Lehrerberufs in Deutschland (trotz07)

für eher wenige Studierende Gründe, die Lehrerverberuf nicht mehr anzustreben.

Folgt man den Verteilungswerten für die Gesamtskala, stellt sich das Bild wie folgt dar: Nur 0,2% der Antwortenden würden sich unter den aufgeführten Bedingungen definitiv gegen den Lehrerberuf entscheiden, weitere 7,8% eher dagegen; 25,7% der Bachelorstudierenden sind sich sehr sicher, dass sie auch unter den aufgeführten Bedingungen

Lehrer/in werden wollen, 66,2% sind sich eher sicher. Zumindest bezogen auf den Aspekt erwartbarer Veränderungen im Kontext des pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht sprechen die Befunde dafür, bei etwa 90% der Antwortenden von einem stabilen und klar auf die Lehrprofession fokussierten Berufswunsch auszugehen.

Tabelle 30: Skala 1 „Lehrer/innentätigkeit“ (TROTZ 1)

Wollen Sie unter diesen Bedingungen trotzdem Lehrer werden?

Item	Label	\bar{x}	s	rit
trotz02	Ich bin verpflichtet, neben meinem Unterricht eine Vielzahl von Verwaltungsaufgaben in der Schule zu übernehmen.	2,86	0,81	0,57
trotz07	Der Lehrerberuf hat in Deutschland ein schlechtes Image.	3,29	0,76	0,53
trotz03	Um in schulische Leitungsfunktionen aufzusteigen, muss ich umfangreiche weitere Qualifizierungen absolvieren (z.B. ein weiteres Master-Studium).	3,22	0,77	0,52
trotz06	Ich muss insgesamt 40 Stunden in der Woche unterrichten und Kinder und Jugendliche betreuen.	2,74	0,95	0,51
trotz11	Erfahrene Lehrer/innen raten mir vom Lehrerberuf ab.	2,85	0,85	0,50
trotz13	Mein Unterricht wird regelmäßig evaluiert, die Ergebnisse werden offen gelegt und mit der Schulleitung besprochen.	3,22	0,75	0,46
trotz09	Ich habe es besonders häufig mit Kindern und Jugendlichen zu tun, mit denen ich vor allem erzieherisch und sozialpädagogisch arbeiten muss.	3,09	0,84	0,46
trotz12	Ich arbeite zunehmend in Lehrerteams, die den Erfolg des Unterrichts auch gemeinsam verantworten (z.B. gegenüber der Schulleitung).	3,51	0,63	0,43
Abfragemodus: 1 = „nein“, 2 = „eher nein“, 3 = „eher ja“, 4 = „ja“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 3,17$	
Nennungen Skala: n = 74		Standardabweichung:	s = 0,56	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,70$				

▪ Skala 2 „(Veränderte) Rahmenbedingungen“ (TROTZ 2):

Der Blick in die Einzelitems lässt erkennen, dass die Perspektive der Teilzeitbeschäftigung als spätere/r Lehrer/in (trotz15) zusammen mit hohen Mobilitätserwartungen (trotz04) vergleichsweise am ehesten die Berufswahl der Befragten verändern würde. Deutlich weniger stark würde die Erwartung nur noch befristete Arbeitsverträge zu erhalten (trotz01), die Orientierung auf die Lehrprofession ändern. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung auf der Gesamtskala, würden angesichts der angesprochenen Bedingungsänderungen 3,4% nicht mehr diesen Beruf wählen, weitere 37,5% sich tendenziell gegen ihn entscheiden. Für 7,4% hätten die angesprochenen Veränderungen in

den Rahmenbedingungen keinerlei Konsequenzen für ihre Berufswahl, für 51,8% eher nicht.

Tabelle 31: Skala 2 „(Veränderte) Rahmenbedingungen“ (TROTZ 2)

Wollen Sie unter diesen Bedingungen trotzdem Lehrer werden?

Item	Label	\bar{x}	s	rit
trotz15	Als Lehrer/in bin ich über lange Zeit nur noch teilzeitbeschäftigt.	2,27	0,91	0,62
trotz14	Das bisherige tariflich gebundene Gehalt wird durch ein variierendes Leistungsgehalt ersetzt, das sich an den Evaluationsergebnissen meines Unterrichts orientiert.	2,42	0,99	0,62
trotz01	Die Verbeamtung entfällt. Stattdessen erhalte ich nur noch befristete Arbeitsverträge.	3,03	0,86	0,61
trotz04	Aufgrund befristeter Arbeitsverträge muss ich häufig in neuen Schulen arbeiten und deshalb regional hochmobil sein.	2,27	0,85	0,60
trotz17	Innerhalb meiner Lebensarbeitszeit werde ich nicht durchgängig als Lehrer angestellt sein, sondern auch außerhalb von Schule Beschäftigung suchen müssen.	2,32	0,97	0,57
trotz16	Ich muss regelmäßig berufliche Weiterbildung mit externen Prüfungen nachweisen.	2,91	0,80	0,57
Abfragemodus:		1 = „nein“, 2 = „eher nein“, 3 = „eher ja“, 4 = „ja“	Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,63$
Nennungen Skala:		n = 475	Standardabweichung: s = 0,67	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,74$				

Die Korrelation der beiden Skalen von $r = 0,48$ fällt mäßig aus, so dass bei den Antwortenden durchaus von einer perspektivischen Differenzierung ausgegangen werden kann. Verknüpft man die Berufswunschurteile in Reaktion auf die beiden in den Skalen abgebildeten Veränderungsperspektiven, zeigt sich das folgende Bild: Für 55% der Antwortenden laufen die Berufswunschreaktionen auf beiden Urteilsdimensionen gleichsinnig; 7,2% der Studierenden würden sich gegen ihren bisherigen Berufswunsch entscheiden, 47,8% würden bei ihrer bisherigen Berufswahl verbleiben. Für 45% der Studierenden fallen die Antworten dimensionsspezifisch aus: 42,7% stützen ihren bisherigen Berufswunsch primär über die Dimension des pädagogischen Handelns, 2,3% über diejenige der Rahmenbedingungen.

Fasst man den Berufswahlprozess als einen komplexen auf (vgl. Abschnitt 5.1), so kann die Sicht auf erwartbare Veränderungsprozesse in Schule- und Unterricht-Machen für jede/n zweite/n Studierenden den bisherigen Berufswunsch tendenziell destabilisieren. Gleichwohl deutet sich der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten, als stabilisierendes Hauptelement an. Entsprechend verweisen die Mittelwerte der beiden Skalen darauf, dass Veränderungen in der Lehrtätigkeit weniger zu einer

Änderung des Berufswunsches führen dürften als Veränderungen in den Rahmenbedingungen. In diesem Sinne scheint eine Grundüberzeugung der Antwortenden zu sein, dass es sich bei Arbeiten in Schule und Unterricht um berufsmäßig organisierte Arbeit handelt, die durch eine vollzeitliche sowie örtlich und zeitlich stabile Beschäftigung gekennzeichnet sei (zu Unterschieden zwischen berufsmäßig und erwerbsmäßig organisierter Arbeit und deren Effekte auf die Biographien von Arbeitstätigen vgl. z. B. den Überblick in *Corsten* 2003).

Insgesamt stützen diese Ergebnisse die Befunde der Evaluationsstudie 1 zur Lehramtsoption als primäres und hoch stabiles Studienmotiv der Bachelorstudierenden in der neu strukturierten Lehrerbildung (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 31ff.). Auch die Resultate zum gewünschten Verbleib nach dem Abschluss der Bachelorstufe weisen die extrem hohe Berufsorientierung auf die Lehrerverberufung aus (76ff.).

Zu Unterschieden zwischen Gruppen von Studierenden

Statistisch signifikante Verteilungsunterschiede in den Antworten können für die beiden obigen Skalen mit Blick auf die Note der Hochschulzugangsberechtigung, auf das Geschlecht und das Studienjahr und das angestrebte Lehramt der Befragten nicht identifiziert werden.

Hinsichtlich der beiden im Abschnitt 5.2.1 identifizierten Gruppen von Lehramtsstudierenden, der Gruppe 1 „geborene“ Lehrer/innen“ und der Gruppe 2 „Lehrer/in aus rationalem Kalkül“, sind statistisch signifikante Unterschiede bei den Verteilungsstrukturen feststellbar: Bezüglich der Skala „(Veränderte) Rahmenbedingungen“ (TROTZ 2) treten zwar keine überzufällig großen Verteilungsunterschiede in den Antworten auf; solche Unterschiede finden sich jedoch in den Antworten zur Skala „Lehrer/innentätigkeit“ (TROTZ 1) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$): So verweisen die Studierenden der Gruppe 2 eher darauf, dass sie ihren Berufswunsch bei Veränderungen der Lehrer/innentätigkeit überdenken würden, als dies die Befragten der Gruppe 1 tun. Eine mögliche Ursache für diese Unterschiede könnte in der differentiellen Selbstwirksamkeitseinschätzung als spätere/r Lehrer/in im Vergleich der beiden Gruppen liegen. Dieser Frage wird im nachfolgenden Abschnitt nachgegangen.

5.4 Zu den Selbstwirksamkeitserwartungen der Bachelorstudierenden

5.4.1 Wirksamkeit – zur Relevanz des Begriffs in den einschlägigen Diskussionen um Bildungssystem, Schule und Unterricht sowie Lehrer/innenbildung

Wirksamkeit zählt zu den zentralen Kategorien, unter denen in modernen Gesellschaften Handlungen, Produkte und Kontexte bewertet werden. Dabei lässt sich Wirksamkeit u.a. im Sinne einer Kausalität verstehen, bei welcher eine Ursache eine entsprechende Wirkung generiert oder aber als Maß für eine Zielerreichung und damit unter dem Begriff der Effektivität subsumieren. Entsprechend ist der Differenzierung nach *Drucker* (1967) zu folgen, wonach der Effektivität mit der Fokussierung auf „*doing the right things*“ von jener der Effizienz im Sinne von „*doing things right*“ zu differenzieren ist.

Dies erscheint insofern relevant, als dass letzterer Aspekt des effizienten Umgangs mit verfügbaren Ressourcen die Sicht auf die gesellschaftlichen Systeme zunehmend zu dominieren scheint. Dabei hat insbesondere die Perspektive ökonomisch verstandener Effizienz auch in den einschlägigen Debatten um die Qualität von Bildung und Bildungssystem stark an Gewicht gewonnen, häufig zu stark, wie z. B. *Heid* (2007) kritisch anmerkt. Diese Kritik an dieser Form der Qualitätsdiskussion erscheint durchaus berechtigt, denn der Effizienzanalyse geht idealiter eine Wirkungsüberprüfung voraus (vgl. z.B. *Oser* 2001). Für eine solche Wirkungsüberprüfung jedoch ist die Festlegung des Ziels, dessen Gestaltungsmerkmale und ihrer angestrebten Ausprägungen wesentlich, was bekanntermaßen gerade im Diskussionsfeld der Qualität von Schule bisher weitgehend unpräzisiert erscheint. Schließlich ist Qualität

„... keine Sache, kein beobachtbares Merkmal einer Sache und auch nicht aus irgendeiner ‚Natur der Sache‘ ableitbar. Sie ist vielmehr das Resultat der Beurteilung einer Sache.“ (*Heid* 2007, 55).

Vor diesem Hintergrund erscheint es auch im Kontext der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung nicht unwesentlich auch hier zunächst die Frage nach den Merkmalen einer qualitativ „guten“ Lehrerbildung zu stellen. Die Beantwortung dieser Frage dürfte in besonderem Maße an das favorisierte Modell von Wirksamkeit gekoppelt sein. Hier wären u.a. bildungsökonomische, professionsorientierte oder auch organisationsfokussierte Modelle der Wirksamkeit vorstellbar (vgl. ausführlich die Darstellungen in *Oser* 2001; auch *Scheerens & Bosker* 1997).

Insgesamt, so scheint es, gewinnt der Aspekt der Wirksamkeit in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund der Entwicklungen im schulischen Bereich im Anschluss an den sogenannten „PISA-Schock“ (vgl. z.B. *Gruber* 2006) zunehmend an Gewicht. So ist es nur folgerichtig, dass mit Anschluss an den Kontext der PISA-Studien und mit operationalem Anschluss an das PISA-Instrument im Bereich von Mathematik eine aufwändige Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung vorgelegt wurde (vgl. die Beiträge in *Blömeke, Kaiser & Lehmann* 2008). Diese muss einen Blick auf das derzeit auslaufende Modell der Lehrerbildung mit 1. Staatsexamen und mit anschließendem Vorbereitungsdienst (2. Staatsexamen) werfen, werden bzw. wurden die untersuchten Studierenden, Referendare/innen und Lehrer/innen doch im Rahmen dieses Modells ausgebildet. Damit kann diese Studie eine wichtige Referenzuntersuchung für die derzeit laufenden bzw. noch anstehenden Evaluations- und Wirksamkeitsstudien zur neuen gestuften Lehrerbildung darstellen. Dies gilt umso mehr, als - wie *Müller, Felbrich und Blömeke* (2008, 277f.) ebenfalls feststellen - im Bereich des Professionswissens von Lehrkräften sowie zur Wirksamkeit von Ausbildungskontexten in der Lehrerbildung nur wenige jüngere Studien vorliegen. Zwei wesentliche Ergebnisse der Studie seien an dieser Stelle mit Blick auf die dargestellten Ergebnisse im 6. Kapitel dieses Berichts festgehalten:

1. Die innere Struktur des für die Untersuchung entwickelten Testinstruments MT21 im Bereich schul- und professionstheoretischer Überzeugungen weist zwar eine theoretisch differenzierte Struktur auf (281); die Befunde zeigen jedoch an, dass die verwendeten Skalen in Teilen nur unzureichend gegeneinander differenzieren (283). Vor

allem die Skala zum fachdidaktischen Wissen und diejenige zum erziehungswissenschaftlichen Wissen scheinen eine gemeinsame Wissensdimension abzubilden. Neben methodischen Aspekten der Datenanalyse zeigt dies an: Entweder ist es nicht gelungen, die beiden Theorie- und Konzeptfelder, die studienangebotsstrukturell, organisatorisch und auch prüfungstechnisch deutlich voneinander getrennt sind, mittels der Itemformulierungen thematisch-inhaltlich hinreichend zuverlässig voneinander zu trennen oder die Studierenden trennen diese beiden Felder nur bedingt voneinander. D.h. sie vernetzen diese vielmehr intensiv unter ihrer handlungspraktischen Perspektive des (späteren) Unterrichtens. Die Befunde der hier vorgelegten Teilstudie 2 in den Abschnitten 5.4, 6.1 und 6.2 zur Urteilsdimension pädagogischen Handelns stützen die letztere Interpretation und werfen damit auch deutliche Fragen an die curriculare und lehr-lern-methodische Gestaltung dieses Teils der universitären Lehrerbildung auf.

2. *Blömeke, Felbrich & Müller* (2008, 212) machen darauf aufmerksam, dass die Primarstufen- und Sekundarstufen-I-Lehrer/innen ein signifikant umfangreicheres erziehungswissenschaftliches Wissen erworben haben als die Sekundarstufe-II-Lehrer/innen sowie die Gesamtschullehrer/innen. Detailanalysen zeigen an, dass dieser Unterschied vor allem auf die Differenz im pädagogisch-psychologischen Wissen zurückzuführen ist. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der hier vorgelegten Teilstudie 2 im Abschnitt 6.2. Danach schreiben sich die Bachelorstudierenden der Grundschulpädagogik in ihrer Selbsteinschätzung die im Vergleich der Lehrämter signifikant höchsten Lernzuwächse im pädagogischen Handlungsbereich zu. In der Mehrebenen-Analyse machen *Blömeke, Felbrich & Müller* (2008) sichtbar, dass trotz hoher struktureller Ähnlichkeit der Ausbildungsgänge neben dem Geschlecht der Absolvent/innen dem Ausbildungsgang selbst und damit dessen inhaltlich-curricularer Ausgestaltung eine wichtige Varianz erklärende Funktion zukommt. Weiterhin verweisen *Blömeke, Felbrich & Müller* (2008, 214) darauf, dass die signifikant höhere intrinsische Motivationslage der weiblichen Studierenden bzw. Referendare im Vergleich zu den männlichen Personen mit deren signifikant stärker extrinsisch basierten Motivationslage den Erwerb erziehungswissenschaftlichen Wissens begünstigt. Für die (fach-)didaktisch orientierten Überzeugungen bzw. für das entsprechende Wissen kann nachgewiesen werden:

„Höheres allgemeindidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen gehen mit Überzeugungen einher, die als weniger traditionell-direktiv und stärker auf die Unterstützung eigenaktiven Lernens gerichtet bezeichnet werden können. (...) Es lässt sich allerdings auch die umgekehrte Wirkungsrichtung denken ...: Dann nehmen Studierende sowie Referendarinnen und Referendare mit einem Überzeugungssystem, das dem gegenwärtigen Diskurs in der Lehrerbildung besser entspricht, die dort angebotenen Informationen besser auf, sodass sie letztlich ein höheres Wissen generieren.“ (214)

Die angesprochenen MT21-Auswertungen zeigen an, wie differenziert die Wirksamkeitsverläufe für die Lehrerbildung zu betrachten sind. Sie verdeutlichen aber auch, wie aufwändig es ist, über reine Korrelationsstudien mit letztendlich nur interpretativ sicherbaren Beurteilungen der Korrelationsrichtung hinauszukommen. Die Itemanalysen verweisen zudem darauf, welche Vorarbeiten die Konstruktion eines hinreichend differenzierenden, zuverlässigen und validen Erhebungsinstruments voraussetzt.

Verknüpft mit dieser scheinbar objektiv prüfbaren Wirksamkeit der Lehrerbildungsangebote bleibt das Urteil über die eigene Wirksamkeit des jeweiligen Akteurs in Schule und Unterricht zu untersuchen, d.h. die Erwartung, auf der Basis der eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Situationskontext von Schule und Unterricht erfolgreich zu agieren und damit etwas zu bewirken (vgl. z. B. Schwarzer & Jerusalem 2002). Diesem Aspekt wird mit Blick auf die Bachelorstudierenden und ihren Erwartungen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit in Schule und Unterricht zum jetzigen Zeitpunkt ihrer Ausbildung in der Teilstudie 2 (SS 2007) nachgegangen. Dem Aspekt der Wirksamkeit, wie vorhergehend diskutiert, folgt eingehender in Kapitel 6.

5.4.2 Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden

Die Befunde aus der Motivationsforschung verweisen darauf, dass die Wirksamkeit, die sich die Personen selbst zuschreiben, starke Effekte auf ihr Lernen ausübt. Wissenschaftliche Konzepte zu(r) Selbstwirksamkeit(erwartungen) zählen zu den Modellen, die sich im Rahmen der motivations- und attributionstheoretischen Theoriebildung und der einschlägigen Forschung weitestgehend ‚durchgesetzt‘ haben (vgl. z.B. Rheinberg 2004). So sind im Bereich z. B. von Schule und Unterricht zahlreiche empirische Untersuchungen zu Selbstwirksamkeitserwartungen der handelnden Individuen, hier der Lehrerin/des Lehrers sowie der Schülerin/des Schülers, zu finden (vgl. z. B. die Beiträge in *Jerusalem & Hopf* 2002; generell z. B. *Bandura* 1997). Zentral geht es um die Erwartung einer Person, selbst über die nötigen Handlungsmittel zu verfügen, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen.

Zur Struktur der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen

Für die Itemgruppe, die hier analysiert wird, konnten die notwendigen Vorarbeiten nicht derart durchgeführt werden, wie sie zur Konstruktion hinreichend reliabler und valider Skalen im Allgemeinen geleistet werden (vgl. die Anmerkungen im Abschnitt 5.4.1). So ist auch erwartbar, dass die folgenden Analysen nur erste Hinweise darauf liefern können, mit welchen Selbstwirksamkeitsannahmen hinsichtlich ihres späteren Tätigkeitsfeldes die Studierenden im Verlauf ihres Bachelorstudiums agieren.

Im Fragebogen für die Teilstudie 2 sind neun Items formuliert, die zur Abbildung der derzeitigen Selbstwirksamkeitserwartungen der Befragten herangezogen werden können (vgl. Tabelle 32 und 33). Als Ausgangspunkt für die Formulierung dieser Items wurden u.a. die Items zur Selbstwirksamkeit nach *Schwarzer & Jerusalem* (2002) gewählt und eine Szenariodarstellung für die Fragestellung genutzt (vgl. Frage 21, Fragebogen SS 2007 vgl. Anhang 2). Die verwendete Itemliste erhebt nicht den Anspruch, detailliert der Frage nach den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden hinsichtlich der unterschiedlichen Felder und Aspekte des (späteren) komplexen beruflichen Handlungsfeldes in Schule und Unterricht nachgehen zu können; dies hätte eines eigenständigen Untersuchungsschwerpunktes bedurft. Stattdessen konnten nur ausgewählte Gesichtspunkte dieses Feldes aufgenommen werden.

Mittels explorativer Faktorenanalysen können genügend zuverlässig zwei Faktoren unterschieden werden, die in hinreichend reliable Skalen transformiert werden können: Die Skala SEWI 1 bezieht sich auf die Perspektive, „zum 1. Mal vor einer Klasse“ zu stehen, die Skala SEWI 2 auf die individuelle Stützung und Förderung des/der einzelnen Schülers/in.

▪ *Skala 1 „Zum ersten Mal vor einer Klasse“ (SEWI 1):*

75,3% der Befragten sind überzeugt, sie benötigten Einarbeitungszeit unter Anleitung, bevor sie eigenständig unterrichten könnten; nur 5,3% glauben, ohne diese Vorstufe agieren zu können. Hinsichtlich der Frage, inwieweit sie über hinreichend fachwissenschaftlich gesichertes Wissen verfügten, um angemessen auf unerwartete Fragen im Unterricht reagieren zu können, verteilen sich die Antworten wie folgt: 57,7% der Studierenden beurteilen ihr bestehendes Fachwissen eher kritisch bis kritisch; nur 10,2% fühlen sich hier sicher. Trotzdem attestieren 61,6% der Antwortenden tendenziell bzw. deutlich, dass sie im Falle selbstständigen Unterrichts hinreichend sicher handeln könnten; nur 5,4% würden sich sehr unsicher fühlen. So ist es nicht überraschend, dass bei nur 10,4% der Befragten die Situation, zum „1. Mal vor einer Klasse“ zu stehen, ein beklemmendes Gefühl auslöst. Dagegen sind sich 22% sicher, dass ein solches Gefühl nicht eintreten wird, und 41,5% gehen davon aus, dass dieses Gefühl bei ihnen nur bedingt eintreten wird. Insgesamt scheinen sich ca. zwei Drittel der Studierenden auf dieser ersten Stufe der universitären Lehrerbildung durch eher stabile, gut entwickelte Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich Unterricht und Unterrichten auszuzeichnen.

Tabelle 32: Skala 1 „Zum ersten Mal vor der Klasse“ (SEWI 1)

Item	Label	\bar{x}	s	rit
angeb06	Ich bin sicher genug, um meinen Unterricht selbstständig zu halten.	2,75	0,82	0,79
angeb09	Zum ersten Mal vor einer Klasse zu stehen, löst bei mir ein beklemmendes Gefühl aus.	2,25	0,91	(-)0,69
angeb01	Um eigenständig zu unterrichten, benötige ich eine Einarbeitungszeit unter Anleitung.	2,98	0,83	(-)0,65
angeb05	In meinen Fachwissenschaften (Kernfach, Zweitfach) habe ich so viel gelernt, dass ich auch auf unerwartete Fragen flexibel reagieren kann.	2,39	0,84	0,64
angeb08	Ich freue mich, endlich regelmäßig zu unterrichten.	3,25	0,75	0,59
Abfragemodus: 1 = „nein“, 2 = „eher nein“, 3 = „eher ja“, 4 = „ja“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,63$	
Nennungen Skala: n = 466		Standardabweichung:	s = 0,56	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,697$		Zahl der Items:	5	

▪ Skala 2 „Schülerförderung“ (SEWI 2):

Im Vergleich zu den oben thematisierten, eher allgemein gehaltenen unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen sind diejenigen, die sich spezifisch auf die Schülerförderung beziehen, nochmals signifikant positiver ausgeprägt: So sind 60% der Befragten davon überzeugt, dass sie in der Lage seien, auch den schwächsten Schüler/innen die vorgesehenen Inhalte zu vermitteln; nur 4,5% stehen der Erfüllung dieser Aufgabe sehr kritisch gegenüber. Die Frage nach ihrer Fähigkeit, schnell Kontakt zu „problematischen“ Schüler/innen aufbauen zu können, beantworten 82,2% tendenziell bzw. deutlich bejahend; nur 1,9% sind hier sehr kritisch. Noch eindeutiger lauten die Antworten hinsichtlich der Fähigkeit, zur lernförderlichen Gestaltung von Unterricht kreative Ideen zu entwickeln: Hier antworten 91,4% tendenziell bzw. deutlich bejahend. 89,4% der Studierenden sind zudem relativ stark bzw. stark davon überzeugt, dass sie gut auf die einzelnen Schüler/innen eingehen können.

Tabelle 33: Skala 2 „Schülerförderung“ (SEWI 2)

Item	Label	\bar{x}	s	rit
angeb03	Auch zu problematischen Schülern/innen baue ich schnell den nötigen Kontakt auf.	2,97	0,63	0,77
angeb07	Ich kann gut auf die einzelnen Schüler/innen eingehen.	3,18	0,60	0,74
angeb02	Ich schaffe es, selbst den schwächsten Schülern/innen die vorgesehenen Inhalte zu vermitteln.	2,61	0,66	0,72
angeb04	Ich entwickle kreative Ideen, mit denen ich Unterricht lernförderlich gestalte.	3,24	0,60	0,65
Abfragemodus: 1 = „nein“, 2 = „eher nein“, 3 = „eher ja“, 4 = „ja“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 3,00$	
Nennungen Skala: n = 458		Standardabweichung:	s = 0,46	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,7$		Zahl der Items:	4	

Die beiden Skalen korrelieren mit $r = 0,43$ und sind somit hinreichend voneinander differenziert; sie zeigen jedoch auch gleichzeitig die erwartbare Überlappung. Insgesamt werden für die Mehrheit der Bachelorstudierenden positive bis sehr starke Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihres späteren Agierens im Unterricht sichtbar. Die Frage ist, ob - ähnlich wie z. B. in den Befunden von *Blömeke, Felbrich & Müller* (2008, 212) - Unterschiede im Vergleich von Subgruppen von Studierenden erkennbar werden (vgl. nachfolgende Ausführungen).

Tabelle 34: Items zu Grundstimmung hinsichtlich vorzeitigen Unterrichtens (Angaben in Prozent, Frage 21, Teilstudie 2 SS 2007)

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
angeb11	Ich nehme ein solches Angebot an, sofern es sich mit meinem Studium vereinbaren lässt.	1,8	5,3	31,6	61,3
angeb08	Ich freue mich, endlich regelmäßig zu unterrichten.	2,5	11,5	44,9	41,2

Die obige Tabelle 34 macht deutlich, dass 93% der Befragten das Angebot zu unterrichten annehmen würden, wenn ihr Studium dieses zeitlich zulässt. Auch die emotionale Grundstimmung bezüglich der Perspektive, regelmäßig zu unterrichten, ist bei 86,1% der Studierenden positiv. Die Korrelationen von $r = 0,23$ und $r = 0,15$ des Items „angebot11“ mit der obigen Selbstwirksamkeitsskala SEWI 1 bzw. mit der Selbstwirksamkeitsskala SEWI 2 machen sichtbar, dass diese Grundhaltungen zwar signifikant, jedoch nicht übermäßig deutlich mit Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängen.

Vielmehr scheint es sich um eine generelle Grundhaltung zu handeln. Allerdings zeigen die Korrelationen $r = 0,57$ und $r = 0,36$ des Items „angebot08“ mit der obigen Selbstwirksamkeitsskala SEWI 1 bzw. mit der Selbstwirksamkeitsskala SEWI 2 deutlichere Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Freude hinsichtlich der Aussicht auf Unterrichten.

Insgesamt zeichnen sich für die Gruppe der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption eine deutlich positive Grundstimmung bezüglich des späteren zentralen beruflichen Handlungsfeldes, nämlich Lehr-Lern-Milieus zu gestalten und die dort eingelagerten Prozesse zu begleiten und zu steuern, sowie hohe diesbezügliche Selbstwirksamkeitserwartungen ab.

Zu Unterschieden in den Selbstwirksamkeitserwartungen verschiedener Studierenden-gruppen

Trotz der insgesamt eindeutig positiven Antworttendenzen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen werden gruppenspezifische Unterschiede sichtbar. Allerdings ist zunächst darauf zu verweisen, dass im Vergleich der drei Studienjahre des Bachelors keine überzufällig großen Unterschiede erkennbar sind. D.h. die Studierenden zeigen eine deutliche Stabilität im Urteil über ihre eigene Selbstwirksamkeit. Die Frage, ob dies primär der Stabilität der Grundorientierungen der meisten Studierenden schon zu Beginn des Studiums oder der eher geringen Entwicklungseffektivität der Studienangebote (dazu vgl. genauer Kapitel 6) geschuldet ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Neben den relativ zeitstabilen Selbstwirksamkeitserwartungen wird auch sichtbar: Bei 56% der Studierenden ändert sich die erkennbare Unsicherheit hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Kenntnisse über die Bachelorstudienzeit so gut wie nicht.

▪ *Zu geschlechtsspezifischen Unterschieden:*

Bezüglich der beiden identifizierten Selbstwirksamkeitsskalen liegen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede nur für die Skala 2 vor (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,002$); allerdings sind diese mit $MW_m = 2,92$ ($s = 0,40$) für die männlichen Studierenden vs. $MW_w = 3,04$ ($s = 0,48$) für die weiblichen Studierenden von nur geringer praktischer Bedeutsamkeit. Gleichwohl ergibt der einzelitemspezifische Vergleich Detailaufschlüsse, die sich mit den Befunden vereinbaren lassen, die *Blömeke, Felbrich & Müller* (2008) aus der MT21-Studie berichten (vgl. auch Abschnitt 5.4): So sind weibliche Studierende im Vergleich zu ihren männlichen Kommilitonen signifikant eher bereit, das Angebot vorzeitigen Unterrichtens anzunehmen. Gleichzeitig schätzen sie ihre Kreativität hinsichtlich der lernförderlichen Gestaltung von Unterricht systematisch höher ein, während die männlichen Studierenden ihre Kompetenzen in den Fachwissenschaften besser beurteilen.

▪ *Zu fächerspezifischen Unterschieden:*

Für die Antworten zu den beiden Selbstwirksamkeitsskalen sind keine signifikanten Unterschiede im Vergleich der Erstfächer bzw. der Zweitfächer feststellbar. Die Un-

terschiede zugunsten der Studierenden der Grundschulpädagogik sind auf die oben schon berichtete geschlechtsspezifische Verteilung in dieser Gruppe zurückzuführen. Bezüglich einzelner Items sind jedoch fächerspezifische Unterschiede erkennbar:

- So würden die Studierenden mit dem Kernfach Englisch, Musik bzw. Physik eher als unter der Annahme der Gleichheit der Verteilungen erwartbar das Angebot vorzeitigen Unterrichtens annehmen, wenn es mit dem Studium vereinbar ist.
- Dagegen stehen die Studierenden der Fächer Land- und Gartenbauwissenschaft sowie Sport diesem Angebot skeptischer gegenüber.
- Die Freude darüber, endlich unterrichten zu dürfen, ist bei den Studierenden mit dem Zweitfach Deutsch, Geographie sowie Mathematik stärker ausgeprägt als statistisch erwartbar; demgegenüber zeigen sich die Studierenden mit Zweitfach Englisch, Geschichte, Physik in ihrer Zustimmung zurückhaltender.

Diese Verteilungsunterschiede seien an dieser Stelle kommentarlos dargestellt; denn Interpretationen, warum diese Unterschiede auftreten, sollten ohne weiterführende Analysen z. B. hinsichtlich der Struktur und Qualität der fachdidaktischen Studienangebote nicht vorgenommen werden.

- *Zu Unterschieden zwischen der Gruppe der „geborenen Lehrer/innen“ und der Gruppe der „Lehrer/innen mit rationalem Kalkül“:*

Die deutlichsten und insgesamt stabilsten Unterschiede hinsichtlich der beiden Selbstwirksamkeitsskalen werden im Vergleich dieser beiden im Abschnitt 5.2 herauskristallisierten Gruppen von Studierenden sichtbar. Für die beiden Skalen können die Unterschiede auch als pädagogisch relevant eingeschätzt werden:

- $MW_{\text{gebLeh}} = 2,81$ ($s = 0,54$) vs. $MW_{\text{LehrratKalkül}} = 2,42$ ($s = 0,53$) für die Skala SEWI 1 mit den thematisch allgemeineren unterrichtlichen Selbstwirksamkeitserwartungen (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$) und
- $MW_{\text{gebLeh}} = 3,13$ ($s = 0,44$) vs. $MW_{\text{LehrratKalkül}} = 2,87$ ($s = 0,42$) für die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich des unterrichtlichen Förderhandelns (Skala SEWI 2) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$).

Besonders sichtbar werden diese Unterschiede im Antwortverhalten bezüglich dreier Items: So fühlen sich die „geborenen Lehrer/innen“ deutlich sicherer im selbstständigen Unterrichten ($MW_{\text{gebLeh}} = 2,98$, $s = 0,82$, vs. $MW_{\text{LehrratKalkül}} = 2,51$, $s = 0,8$) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$; Mann-Witney-U-Test: $p = 0$); zudem haben sie ein signifikant weniger beklemmendes Gefühl, wenn sie daran denken, zum ersten Mal vor der Klasse zu stehen ($MW_{\text{gebLeh}} = 2,06$, $s = 0,89$, vs. $MW_{\text{LehrratKalkül}} = 2,53$, $s = 0,94$) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$; Mann-Witney-U-Test: $p = 0$). Die Freude, „endlich regelmäßig zu unterrichten“, ist bei den „geborenen Lehrer/innen“ sichtbar stärker ausgeprägt als bei den „Lehrer/innen mit rationa-

lem Kalkül“ ($MW_{\text{gebLeh}} = 3,51$, $s = 0,61$, vs. $MW_{\text{LehrratKalkül}} = 2,95$, $s = 0,83$) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$; Mann-Witney-U-Test: $p = 0$).

5.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird zum einen Fragen der Berufswahl und zum anderen Fragen nach Erwartungen hinsichtlich der eigenen Wirkung in Schule und Unterricht nachgegangen.

Zur Berufswahl

Bereits die Evaluationsstudie 1 hat deutlich gemacht: Der weitaus größte Teil der Bachelorstudierenden wählt die Lehramtsoption sehr bewusst und verlängert diese Studienperspektive fast ungebrochen auch in den Master of Education hinein (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 31ff. bzw. 77ff.). Sind diese Befunde an eher formale Auskünfte der Befragten gebunden, so geht die Teilstudie 2 der Frage nach Berufswahl und -findung auf der Basis von 15 Items differenzierter nach, ohne jedoch eine eigenständige facettenreich ausdifferenzierte Teilstudie vorlegen zu können. Gleichwohl können wichtige Befunde dokumentiert werden:

Zwei etwa gleich große Gruppen von Studierenden können identifiziert werden - zum einen die Gruppe der „geborenen Lehrer/innen“ und zum anderen die Gruppe der „Lehrer/innen mit rationalem Kalkül“ (vgl. Abschnitt 5.2). Bei fast drei Vierteln der Studierenden aus der ersten Gruppe reicht der Berufsorientierungsprozess wahrscheinlich schon weit in ihre Biographie zurück, während dies in der Gruppe 2 nur ca. ein Drittel der Befragten aussagt. Gleichzeitig fühlen sich 90% der Antwortenden aus der Gruppe 1 für den Lehrberuf in besonderem Maße geeignet, während dies 70% der Studierenden der Gruppe 2 nicht so sehen. Der spätere Tätigkeitsbereich pädagogischen Handelns mit Kindern und Jugendlichen spielt bei beiden Gruppen eine herausragende Rolle, jedoch auch hier mit deutlicher Verstärkung bei den Studierenden der Gruppe 1. Gleichzeitig markiert das Interesse an einer spezifischen Fachwissenschaft für 40% der Befragten in der Gruppe 2 ein besonders stark ausgeprägtes Studienmotiv. Insgesamt ergibt sich ein in sich schlüssiges Bild eines homogenen, vor allem in der Gruppe 1 biographisch tief eingelagerten Berufswahlprozesses. Dies wird nicht zuletzt auch dadurch unterstrichen, dass diese Gruppenunterscheidung in dem Antwortverhalten auch bezüglich weiterer thematischer Blöcke, wie dem Urteil über die Selbstwirksamkeit, zu stabilen Unterschieden führt.

Der Frage, inwiefern der Berufswunsch auch unter deutlich veränderten Bedingungen von Schule- und Unterricht-Machen stabil bleibt, wird im Abschnitt 5.3 nachgegangen. Dazu sind insgesamt 17 Items formuliert. Die explorativen Faktorenanalysen führen zur Konstruktion zweier Skalen, der Skala „Lehrer/innentätigkeit“ (TROTZ 1) und der Skala „(Veränderte) Rahmenbedingungen“ (TROTZ 2). Die Befunde stützen die Ergebnisse zur Berufswahl der Studierenden auf der Bachelorstufe mit Lehramtsoption: Fast jede/r zweite Antwortende würde bei ihrer/seiner Berufswahl verbleiben, nur knapp 8% würden ihre Orientierung verändern. Die restlichen 45% der Befragten orientieren sich auch weiterhin in Richtung Lehrprofession; sie stützen dies wesentlich durch

ihren Wunsch, pädagogisch zu handeln, und nehmen dabei ‚billigend‘ die Veränderungen der Rahmenbedingungen in Kauf. Insgesamt zeigen sich die Studierenden aus der Gruppe 1 der „geborenen Lehrer/innen“ hinsichtlich ihrer Berufswahl signifikant ‚unempfindlicher‘ gegenüber Veränderungen als diejenigen aus der Gruppe 2 der „Lehrer/innen aus rationalem Kalkül“.

Zu Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden

Zwei Dimensionen von Selbstwirksamkeitserwartungen können über die Items des Fragebogens identifiziert werden - zum einen die erwartete Wirksamkeit beim „ersten Mal vor der Klasse“ (Skala SEWI 1) zu stehen und zum anderen diejenige der „Schülerförderung“ (Skala SEWI 2): Zwar sind drei Viertel der Studierenden davon überzeugt, sie benötigten Einarbeitungszeit unter Anleitung; auch antworten knapp 60% eher kritisch bis kritisch auf die Frage, ob sie fachwissenschaftlich ausreichend gut vorgebildet seien. Trotzdem attestieren sich gut 60% der Befragten, sie könnten im Falle selbstständigen Unterrichtens hinreichend sicher handeln. Im Bereich der Schülerförderung fallen die Selbstwirksamkeitserwartungen noch positiver aus; hier sind mehr als 80% der Antwortenden davon überzeugt, dass sie schnell zu ‚problematischen‘ Schüler/innen Kontakt aufbauen und individuell auf den/die einzelne/n Schüler/in eingehen könnten. 93% würden das Angebot annehmen, vorzeitig zu unterrichten, wenn ihr Studium dieses zulässt.

Statistisch signifikant und von hoher praktischer Bedeutsamkeit sind die Unterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich der beiden Studierendengruppen „geborene Lehrer/innen“ vs. „Lehrer/innen mit rationalem Kalkül“: Hier liegen die Erwartungen der Befragten aus der ersten Gruppe deutlich höher. Besonders gilt dies z. B. für die Frage nach dem (weniger) beklemmenden Gefühl, wenn der/die Befragten zum ersten Mal vor der Klasse steht, und auch für die Freude, „endlich regelmäßig unterrichten zu können“.

6 Professionsrelevante Kompetenzen für den Lehrberuf und deren Aufbau im Bachelorstudium – Perspektiven der Studierenden

Ein zentraler Befund aus dem Kapitel 5 verweist darauf, dass die Bachelorstudierenden, die die Lehramtsoption gewählt haben, über eine zeitstabile Berufsorientierung zum einen und über vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich ihrer späteren Arbeitstätigkeiten als Lehrer/in zum anderen verfügen. Dabei scheinen die Studierenden, die der Gruppe der „geborenen“ Lehrer/innen“ zugeordnet werden können, durch ein besonders hohes Ausmaß an subjektiver Selbstüberzeugung hinsichtlich ihrer Eignung für den Lehrberuf gekennzeichnet zu sein.

In diesem Kapitel 6 wird vor allem drei Fragen nachgegangen:

- Über welche subjektiven Vorstellungen verfügen die Bachelorstudierenden bezüglich der von ihnen angestrebten Profession und
- inwiefern zeigen sich über die Studienzeit der ersten Studienstufe hinweg Ausdifferenzierungen dieser Vorstellungen (Abschnitt 6.1)?
- Welche Kompetenzen glauben die Studierenden im Verlauf der ersten Studienstufe zu erwerben (Abschnitt 6.2)?

6.1 Professionsrelevante Kompetenzen aus Sicht der Studierenden

6.1.1 Zur derzeitigen Diskussion über die Professionskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – ein Überblick

Derzeit markieren die Lehrprofession und hiermit verbunden die Lehrer/-innen(aus-)bildung ein weites, in Teilen nur schlecht überschaubares Diskussionsfeld, das zentral durch zwei Stränge geprägt ist (vgl. z. B. *Kuhlee & van Buer* 2009): (a) durch den Strang einschlägiger erziehungswissenschaftlich und (fach-)didaktisch basierter Theoriebildung sowie empirischer Forschung im Kontext von Bildungsforschung (vgl. z. B. *Baer, Dörr et al.* 2008; *Bodensohn & Schneider* 2008; auch die Beiträge in *Blömeke, Kaiser & Lehmann* 2008; kritisch z. B. *Jäger & Frey* 2008), (b) durch den Strang bildungspolitischer Diskussionen und deren Umsetzung in gesetzliche Rahmenbedingungen (z. B. *KMK* 2004 & 2008). In der wissenschaftlichen Diskussion reichen die Fragen von der Adäquanz der Übertragung soziologisch ausgerichteter Professionskonzepte auf den Lehrer/innenberuf (vgl. z. B. *Tenorth* 2006), über Zweifel an der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns (vgl. z. B. *Reh* 2004) bis hin zur Diskussion von Standards in der Lehrer/innenbildung und der Generierung von professionsspezifischen Kompetenzmodellen (vgl. die Ausführungen in *Baumert & Kunter* 2006; auch *Leonhard* 2008). Systematische Anknüpfungspunkte zu den dominierenden Aspekten in der bildungspolitischen Diskussion können besonders über den letzteren Punkt aufgezeigt werden: Die Debatte über die Beschreibung und Messung professionsrelevanter Kompetenzen ist mit der Frage nach der Setzung von Standards in der Lehrer/-innen(aus-)bildung vernetzt. Neben dem Versuch, (unkontrollierten) Regionalisierungen in der Lehrer/innenbildung entgegenzuwirken, geht es insbesondere darum, mög-

lichst einheitlich und regional übergreifend definierte und zugleich höhere Qualitätsstandards in der Lehrer/innenbildung durchzusetzen (KMK 2004; 2008). Verbunden sind diese Ansätze mit veränderten Vorstellungen über die Aufgaben und mithin über die für die Aufgabenlösung benötigte Kompetenzstruktur von Lehrern/innen, wie sie durch die Schulentwicklungsdebatte und die Ergebnisse in inter- und nationalen Vergleichsstudien generiert wurden (geradezu prototypisch in der Verknüpfung von PISA und Kompetenzuntersuchung von (angehenden) Lehrer/innen vgl. die Beiträge in *Blömeke, Kaiser & Lehmann* 2008).

Fast ‚seltsam‘ mutet in diesem Diskussionskontext an, dass Fragen der praktischen Lehrer/innenbildung, insbesondere Qualitätssicherungsfragen der universitären Lehrer/innenbildung und Fragen nach der Sicherung der studiengangsspezifischen Angebotsstrukturen weitgehend ausgeblendet bleiben (als Gegenbeispiele vgl. z. B. *Kuhn, Müller & Schneider* 2008; *Leonhard* 2008). Generell spricht Vieles dafür, dass die universitäre Lehrer/innenbildung ganz in der Tradition universitärer Studienangebote auch weiterhin traditionell unter dem Primat des Angebots steht und die Frage danach, wie denn die nötigen Passungen von institutionellem Angebot und nutzerspezifischer Nachfrage hergestellt werden kann, eher zögerlich in Angriff nimmt (vgl. *Kuhlee & van Buer* 2009; *van Buer & Kuhlee* 2007, 29ff.).

6.1.2 Befunde zu den aus Studierendensicht relevanten Professionskompetenzen

Geht man wie z. B. in weiten Bereichen der empirischen Bildungsforschung auch für die universitäre Lehrerbildungsforschung davon aus, dass es mittels eines Angebots-Nutzungs-Modells möglich sei, die ‚Passung‘ von institutionellem Angebot auf der einen Seite und individueller Nachfrage mit dem daraus resultierenden Nutzungshandeln auf der anderen Seite zu beschreiben und einen produktiven Erklärungsansatz für die Wirkungserklärung institutioneller Angebote aufzubauen (für Schule vgl. z. B. *Helmke* 2009, 71ff.), dann werden die subjektiven Überzeugungssysteme der Nachfrager/innen zu wichtigen Beschreibungsansätzen für die empirisch basierte Erklärung der Wirksamkeit universitärer Lehrerbildung (vgl. z. B. *van Buer & Kuhlee* 2007). Dies gilt insbesondere für Aspekte wie Lerneinstellungen, subjektiv definierte Erfolgsdimensionen des Studiums u.ä. Die Betonung der subjektiven Perspektive der Nachfrager/innen bzw. Nutzer/innen führt auch zu der Frage, inwiefern strukturelle und/oder inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den Vorstellungen der Studierenden zur Lehrprofession und der Sicht der bildungspolitisch relevanten Akteure zur Profession vorliegen.

6.1.2.1 Zur Konstruktion der Items und zur Datenimputation

▪ *Zur Konstruktion der Items:*

Der Frage zu den Sichtweisen der beiden Akteursgruppen auf die Profession und auf professionsrelevante Kompetenzen geht die hier vorgelegte Evaluationsstudie 2 (SS 2007) wie folgt nach:

Als Referenzrahmen für die Itemkonstruktion wurden herangezogen:

- die KMK-Standards für den berufswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung aus dem Jahr 2004 (für diese Studie erfolgte die Festlegung auf die Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte, vgl. KMK 2004b),
- der EQF-Ansatz von knowledge, skills, competences mit Blick auf die Dublin Discriptors auf der Bachelorebene (Joint Quality Initiative 2004) sowie
- das Kompetenzmodell nach Reetz (1989; 1999).

Insgesamt wurden 56 Items formuliert, mit deren Hilfe die Studierenden nach der Relevanz der angesprochenen Kompetenzen für den Lehrerberuf befragt wurden. Weiterhin dienen diese Items dazu, die von den Studierenden im Bachelorstudium subjektiv wahrgenommenen Lernzuwächse mit Blick auf relevante Kompetenzen und Fähigkeiten zu erfassen.

▪ *Zur Datenimputation bei fehlenden Werten:*

Der durch die Befragung verfügbare Datensatz weist bezüglich dieser 56 Items fehlende Werte auf, die in Teilen regelmäßige Muster erkennen lassen. Entsprechend erfolgte die Datenimputation unter Verwendung unterschiedlicher Verfahren. Der folgende Exkurs skizziert das Vorgehen zum Umgang mit den fehlenden Werten mittels Datenimputation.

Exkurs: Vorgehen bei der Datenimputation

Bei der Imputation von fehlenden Daten wurde wie folgt vorgegangen:

- Die fehlenden Werte in den Variablen zur subjektiven Relevanz von Kompetenzen für den späteren Lehrberuf („wich“; vgl. weiter unten) sowie in den Variablen zum subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs („komp“; vgl. Abschnitt 6.2) wurden mittels multipler Imputation ersetzt. Insgesamt wurden jeweils fünf Datensätze erzeugt. Für die Imputation genutzt wurden die Methoden für kategoriale Daten, beschrieben in *Schafer* (1997). Zur Durchführung wurde in R die Bibliothek „cat“ (vgl. *Harting & Tusell* 2004) verwendet. Der erste imputierte Datensatz wurde unter Verwendung der Maximum-Likelihood-Schätzung der Zellwahrscheinlichkeiten der zugrundeliegenden Kontingenztabelle generiert. Des Weiteren wurden vier Datensätze unter Verwendung von Zufallsziehungen aus der beobachteten Posterior-Verteilung der Zellwahrscheinlichkeiten imputiert (vgl. die Beschreibungen da.cat im Manual zu cat in *Harting & Tusell* 2004).
- Als Basis der Imputation wurden zu jeder zu imputierenden Variable diejenigen bestimmt, die die höchsten bivariaten Kontingenzkoeffizienten aufweisen. Je nach Konvergenzverhalten bei der Bestimmung der Maximum-Likelihood-Schätzung der Zellwahrscheinlichkeiten wurden zwei oder mehrere dieser Variablen für die Imputation genutzt. Das verwendete Verfahren wirft zwei Fragen auf: (1) Durch die Betrachtung der eigentlich ordinalen Antworten als kategoriale Variablen wird auf eine präzisere Imputation verzichtet. Im ungünstigen Falle führt dies jedoch zu nicht hinreichend präzisen Imputationen in dem Sinne, dass die statistischen Schlussfolgerungen, die dann auf den generierten Datensätzen basieren, eher zu konservativ ausfallen. Der Vorteil ist jedoch, dass zur Imputation keine Methode verwendet wird, die ein spezifi-

sches Abstandsmaß voraussetzt, das z. B. in einer späteren Faktorenanalyse eine Rolle spielt. (2) Als Variablen zur Imputation werden solche ausgewählt, die stark mit der zu imputierenden Variablen korrelieren. Dabei sollte zum einen kein explizites Modell zur Imputation der Variablen vorgegeben werden, das z. B. ein generalisiertes lineares Modell (vgl. *Buuren & Oudshoorn* 2007) oder die Annahme einer multivariaten Normalverteilung (vgl. *Novo* 2002) benötigt. Zum anderen sollte auch die Nichtbeachtung der Ordinalität der Antworten ausbalanciert werden.

- Folgt man *Schafer & Graham* (2002) oder *Rohrschneider* (2008), gibt es Hinweise darauf, dass das zur Imputation verwendete Verfahren bei ordinal skalierten Variablen eine deutlich geringere Rolle spielt als bei metrisch skalierten Variablen. Auch die Frage nach dem Typ der fehlenden Werte (MAR = Missing At Random oder MNAR = Missing Not At Random) kann nicht eindeutig beantwortet werden. Für den Evaluationsdatensatz zeigt die einschlägige Imputationsgrafik jedoch, dass von Studierenden teilweise ganze Frageblöcke nicht beantwortet wurden. Da aufgrund der Anonymität der Befragung keine erneute Befragung der Nichtantwortenden möglich ist, sind die fehlenden Werte zumindest zum Teil vom Typ MNAR. Zwar kann ohne Modellierung des Nicht-Antwort-Verhaltens keine Imputationsmethode fehlende Werte überprüfbar zuverlässig ersetzen, jedoch zeigt die multiple Imputation auch im Grenzfall von MAR/MNAR fehlenden Werten, wie sie häufiger vorliegen, das für die Ersetzung im Vergleich beste Verhalten. Vor diesem Hintergrund werden die imputierten Datensätze insgesamt mehr im Sinne einer Überprüfung der Analysen auf den nicht-imputierten Daten verwendet. *Bortz* (2005) verweist darauf, dass auch im Rahmen der Faktorenanalyse die Matrizen mit den imputierten Daten für die Beurteilung der Qualität von Faktoren, die aus den Matrizen mit den nicht-imputierten Daten stammen, verwendet werden können.
- Für die Analyse der nicht-imputierten Evaluationsdaten wurde entschieden, dass für die Daten zur subjektiven Relevanz (WICH-Daten; s. weiter unten) zwei Komponenten und für die Daten zum subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs (KOMP-Daten; vgl. Abschnitt 6.2) vier Komponenten extrahiert werden. Im Wesentlichen werden diese Komponenten von den imputierten Daten bestätigt. Allerdings ist auf einzelne Items zu verweisen, die bei den imputierten Daten aus den generierten Skalen bzw. Komponenten herausfallen, bzw. auch auf andere Items, die hinzukommen. Die Faktoren werden jedoch auf Basis der polychorischen Korrelationsmatrix berechnet. Insgesamt ist demnach festzustellen: Die explorativen Faktorenanalysen auf der Basis der imputierten Datensätze weisen im Vergleich zu den Originaldatensätzen zwar vereinzelt Verschiebungen einzelner Itemzuordnungen zu der einzelnen Skala auf (aufgrund von Differenzen in den Ladungen, insbesondere bei Items mit weniger hohen Ladungen). Insgesamt jedoch generieren unter den beschriebenen Beschränkungen die Analysen vergleichsweise stabile Faktormodelle sowohl für die Frage nach der Relevanz respektive Bedeutsamkeit von Kompetenzen für den Lehrberuf (2-Faktorenmodell WICH; vgl. die Ausführungen unten) als auch für die Frage nach den von den Befragten wahrgenommenen Lernzuwächsen (4-Faktorenmodell KOMP; vgl. Abschnitt 6.2).

6.1.2.2 Befunde zu relevanten Professionskompetenzen für die spätere Tätigkeit als Lehrer/in

- *Zur mangelnden Übereinstimmung zwischen den Modellstrukturen und den Antwortstrukturen der Befragten:*

Alle Strukturanalysen mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse verweisen darauf, dass keines der für die Itemkonstruktion zugrunde gelegten Modelle (KMK-Standards; EQF-Modell; Reetz 1989; 1999) durch die Antwortstrukturen der befragten Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption bestätigt werden kann. Die Modellfit-Indizes liegen deutlich unter den akzeptablen Werten ($CFI < 0,95$; $TLI < 0,95$). Dieser Befund legt nahe: Die theoretisch zugrunde gelegten, bildungspolitisch bzw. kompetenztheoretisch basierten Modelle sind so gut wie nicht in den subjektiven Wahrnehmungen und Urteilssystemen der Betroffenen, hier der nach Lehrer/innenbildung nachfragenden Studierenden, auffindbar. Die Relevanzstrukturierung scheint sich an anderen Prinzipien zu orientieren. Die Tatsache, dass sich für diese subjektiven Relevanzurteile eine stabile zweifaktorielle Struktur als bestes Beschreibungsmodell durchsetzt, macht darauf aufmerksam, dass die Studierenden ganz offensichtlich dem differenzierten Blick der bildungspolitisch kommunizierten Erwartungen an die Lehrprofession zumindest während dieser ersten Stufe ihrer Ausbildung nicht folgen. Dieses Generalergebnis verändert sich auch dann nicht, wenn man bei der Modelladaption die unterschiedlichen angestrebten Lehrämter der Befragten berücksichtigt (Gruppierung nach Grundschulpädagogen; Sonderschulbereich; Allgemeine Sekundarstufe I; Allgemeine Sekundarstufe II; Berufliche Sekundarstufe II); auch in dieser Modellvariante spiegelt der Datensatz keine befriedigenden Modellfits der empirischen Daten auf die Modelle/Modellkonstrukte.

- *Zur zweifaktoriellen Antwortstruktur hinsichtlich relevanter Kompetenzen:*

Die explorative Faktorenanalyse führt zu zwei wesentlichen Urteilsdimensionen: Zum einen ist dies der Faktor „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (WICH 1) und zum anderen der Faktor „Fachkompetenz und ihre Präsentation“ (WICH 2). Hier scheinen sich durchaus traditionelle Vorstellungen aus der Lehrerbildung bzw. über Schule und Elternhaus vermittelte Sichtweisen zu spiegeln, die die Professionalität einer Lehrerin bzw. eines Lehrers vor allem mittels der analytischen Trennung von Fachfrau/mann einerseits und Pädagogen/in andererseits beschreiben. Folgt man diesem einfach strukturierten Konzept, ergibt sich eine Vier-Felder-Matrix, in der die professionswissenschaftlich günstige Zelle diejenige mit hoher Professionalität in Fachwissenschaft sowie Lehrkompetenz ist und die ungünstigste mit niedrigen Werten auf diesen beiden Dimensionen. Auffällig ist, dass Fragen nach Schulentwicklung, Rechtsstrukturen und bildungspolitische Aspekte von Schule für die Befragten nur marginale Relevanzgrößen darstellen. Insgesamt zeichnen sich klar auf Unterricht und Unterrichten fokussierte Relevanzvorstellungen bei den Studierenden des Bachelorstudiums ab, die durch die curricularen Konstruktionen der beiden erziehungswissenschaftlichen Module in der Bachelorstufe noch gestützt werden (vgl. Kapitel 7). Die beiden identifizierten Urteilsdimensionen korrelieren statistisch signifikant mit $r = 0,46$.

▪ *Zur Relevanzskala 1 „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (WICH 1):*

Der Fokus der Relevanzskala 1 richtet sich im Unterschied zur Skala 2 auf das unterrichtliche Lehrer/innenhandeln. Die Mittelwerte der Items verweisen auf eine vergleichbare Relevanz der Einzelaspekte aus Sicht der Befragten. Am deutlichsten betont wird das Ziel, den Lernerfolg der Schüler/innen langfristig zu sichern (wich14), gefolgt von der Perspektive, mit Schüler/innen Fehler so zu besprechen, dass sie aus diesen lernen bzw. von diesen profitieren (wich13). Der Umgang mit Heterogenität (wich51) und diagnostische Tätigkeiten (wich4) spielen für die Bachelorstudierenden ebenfalls eine wesentliche Rolle. Diagnostizieren gilt zwar seit Längerem als einer der zentralen Kompetenzbereiche von Lehrpersonen (vgl. z. B. *Schrader & Helmke* 1990; auch *Müller, Felbrich & Blömeke* 2008), gleichzeitig zeigen jedoch z. B. *Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele* (2001) mit Bezug auf die PISA-Studien, dass gerade in diesem Kompetenzbereich erhöhte Defizite feststellbar sind. Die Studie von *Felbrich, Müller & Blömeke* (2008) für die Studierenden des Lehramts im Bereich Mathematik („alte“ Lehramtsstruktur) macht darauf aufmerksam, dass aus der Sicht der Befragten vor allem die Handlungsrountinen zur Gestaltung von Unterricht und im Umgang mit den Schüler/innen entwickelt sind; allerdings verbessern sich die Selbsturteile vor allem gegen Ende des Studiums nach Absolvieren der unterrichtspraktischen Übungen in den beiden Fächern. Die Skala WICH 1 macht darauf aufmerksam, dass für die Studierenden in der neuen Lehrerbildung neben dem Fokus des Förderns auch binnendifferenzierende und komplexe Unterrichtsformen bedeutsame Relevanzpunkte ihres Verständnisses der späteren Lehrtätigkeit darstellen. Wodurch diese Fokussierung verursacht wird – ob durch das curriculare Angebot in den Berufswissenschaften oder durch die öffentliche Diskussion etc. - kann in der hier vorgelegten Studie nicht abschließend geklärt werden. Dies gilt auch für die Frage, ob derartige Ausprägungen auch für Studierende der „alten“ Lehrerbildung galten.

Tabelle 35: Skala 1 Relevanz „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (WICH 1)

Für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in ist mir wichtig ...

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
wich5	individuelle Fördermöglichkeiten für Schüler/innen zu konzipieren.	3,33	0,74	0,70
wich34	mit den Schülern den eigenen Entwicklungsstand und Möglichkeiten ihrer Förderung zu besprechen.	3,23	0,72	0,70
wich35	im Unterricht mein Feedback schülerindividuell zu gestalten.	3,17	0,80	0,69
wich6	binnendifferenzierenden Unterricht so zu konzipieren, dass Benachteiligungen vermieden werden.	3,22	0,75	0,67
wich52	im Unterricht den Schülern/innen selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.	3,33	0,70	0,64
wich27	komplexe Lehr-Lern-Formen wie Projektunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. durchzuführen.	3,24	0,76	0,62
wich45	Probleme zu analysieren und Lösungswege zu identifizieren.	3,30	0,69	0,62
wich8	unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Sozialformen des Unterrichts etc. situationsgerecht einzusetzen.	3,33	0,72	0,61
wich4	zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Ängste, Blockierungen etc. die Schüler/innen haben.	3,44	0,69	0,60
wich13	mit Schülern Fehler so zu besprechen, dass sie aus diesen lernen bzw. von diesen profitieren.	3,54	0,61	0,60
wich14	den Lernerfolg der Schüler/innen langfristig zu sichern.	3,56	0,59	0,59
wich54	unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung und deren Stärken und Schwächen zu kennen.	3,10	0,74	0,58
wich51	auch in leistungsheterogenen Klassen anspruchsvoll zu unterrichten.	3,41	0,63	0,58
wich32	Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten zu kennen.	3,14	0,76	0,58
wich50	in einem Team gemeinsam zu arbeiten.	3,27	0,78	0,58
wich19	Übungen in den Unterricht zu integrieren, bei denen Schüler Gelerntes in andere Kontexte übertragen (z.B. Alltagssituationen).	3,26	0,68	0,55
Abfragemodus: 1 = „weniger wichtig“, 2 = „wichtig“, 3 = „sehr wichtig“, 4 = „unverzichtbar“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 3,30$	
Nennungen Skala: n = 448		Standardabweichung:	s = 0,44	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,89$		Zahl der Items:	16	

▪ Zur Relevanzskala 2 „Fachkompetenz und ihre Präsentation“ (WICH 2):

Tabelle 36: Skala 2 Relevanz „Fachkompetenz und ihre Präsentation“ (WICH 2)

Für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in ist mir wichtig ...

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
wich10	überzeugend zu argumentieren.	3,13	0,78	0,65
wich21	Fachsprachen angemessen zu verwenden.	2,69	0,89	0,64
wich23	mit Bezug auf die fachliche Perspektive, Inhalte des Unterrichts angemessen zu definieren.	2,75	0,71	0,63
wich18	selbstbewusst das eigene fachliche Wissen und die fachlichen Fähigkeiten zu präsentieren.	3,29	0,77	0,63
wich9	mit Präzision und Genauigkeit zu arbeiten.	2,81	0,83	0,61
wich16	meine Konzentrationsfähigkeit über einen langen Arbeitstag zu halten.	3,10	0,76	0,61
wich22	fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte zu verbinden.	2,91	0,74	0,61
wich26	gegensätzliche Argumente zu reflektieren und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen.	3,15	0,71	0,60
wich15	umfangreiche theoretische Kenntnisse in meinen Fachwissenschaften (Kernfach, Zweitfach) zu haben.	3,02	0,89	0,59
wich17	ein strukturiertes, situationsgerechtes Zeitmanagement zu entwickeln.	3,20	0,72	0,59
wich12	Lehrmittel (z.B. Schulbücher) zu bewerten und für meinen Unterricht auszuwählen.	2,90	0,80	0,58
wich40	Inhalte aus fachwissenschaftlicher Literatur zu komprimieren.	2,74	0,84	0,54
Abfragemodus:				
1 = „weniger wichtig“, 2 = „wichtig“, 3 = „sehr wichtig“, 4 = „unverzichtbar“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,97$	
Nennungen Skala: n = 454		Standardabweichung:	s = 0,48	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,84$		Zahl der Items:	12	

Die Items, deren Mittelwerte eher niedrig ausfallen, verweisen vor allem auf die Perspektive von Unterrichten, so z.B. die Items wich23 „...mit Bezug auf die fachliche Perspektive, Inhalte des Unterrichts angemessen zu definieren.“ und wich40 „...Inhalte aus fachwissenschaftlicher Literatur zu komprimieren.“ Insgesamt erfasst diese Dimension primär die Perspektive fachwissenschaftlicher und arbeitsorganisatorischer Kompetenzen; Unterricht und Unterrichten markieren einen eher randständigen Aspekt dieser Skala.

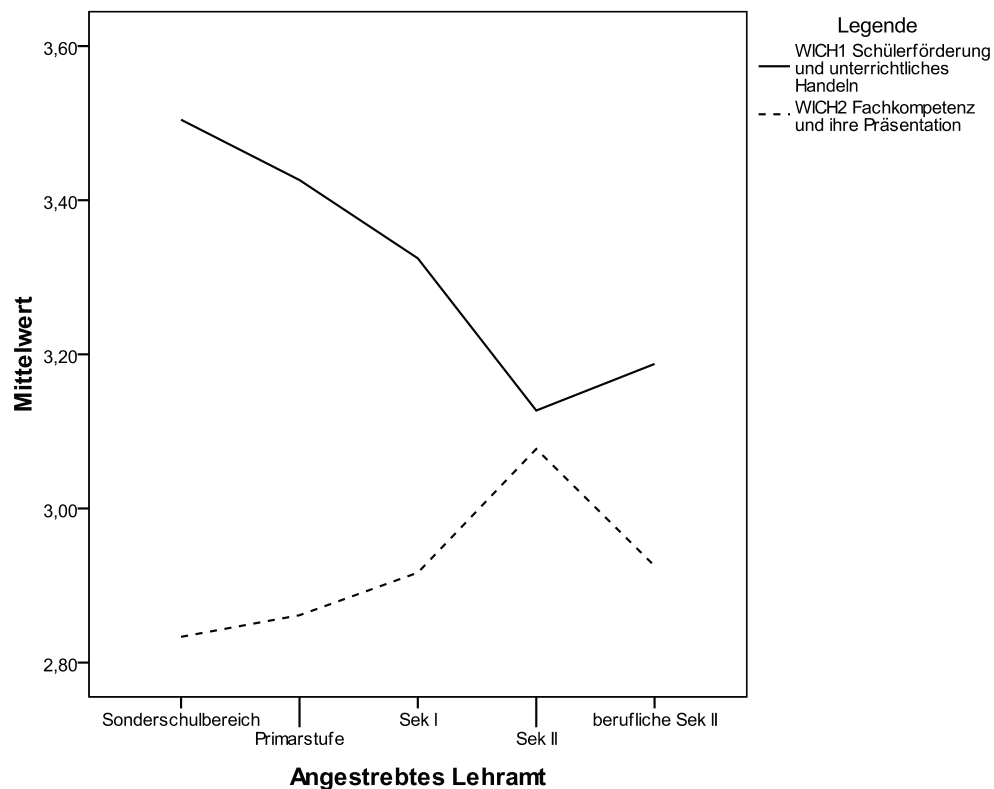
6.1.2.3 Zu den Unterschieden in den Relevanzurteilen zwischen Gruppen von Studierenden

▪ *Zu Unterschieden zwischen den Studierenden unterschiedlicher Lehrämter:*

Der Fokus liegt für die Studierenden aller Lehrämter mehrheitlich im Bereich „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (WICH 1: MW = 3,30; s = 0,44; WICH 2: MW = 2,97; s = 0,47). Damit ist eine klare Lehramtsorientierung erkennbar, wie dies bereits im Kapitel 5 zur Berufswahl und zur Selbstwirksamkeit sichtbar wird (für die 2. Phase der Lehrerausbildung vgl. z. B. *Felbrich, Müller & Blömeke* 2008). Allerdings wird in der folgenden Abbildung 6 für die Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter eine signifikant differente Gewichtung der beiden Relevanzdimensionen sichtbar (Kruskal-Wallis-Test: $p = 0$): Während die Bachelorstudierenden für die Sekundarstufe II durchaus traditionell dem universitär-fachwissenschaftlich ausgerichteten Bild des Gymnasiallehrers/der Gymnasiallehrerin verhaftet sind und daher ihre Vorstellungen eine erwartbar enge Koppelung von fachwissenschaftlicher und pädagogischer Orientierung reflektieren (WICH 1: MW = 3,13; s = 0,49 vs. WICH 2: MW = 3,08 s = 0,45), weisen Studierende mit einem anderen angestrebten Lehramt deutlichere Differenzen zwischen diesen beiden Relevanzdimensionen auf. So äußern sich die Studierenden für die beruflichen Fachrichtungen den Studierenden für das Gymnasiale Lehramt zunächst noch am ähnlichsten (WICH 1: MW = 3,19; s = 0,46 vs. WICH 2: MW = 2,93; s = 0,51). Allerdings sind die Verteilungsunterschiede zwischen diesen Gruppen von Befragten auf beiden Dimensionen signifikant. Nochmals different von diesen Gruppen zeigen sich die Antworten der Studierenden der anderen Lehrämter. Dies wiederum erfolgt mit einer klar strukturierten unterschiedlichen Grundorientierung: Am massivsten fallen die beiden Relevanzdimensionen bei den Befragten des Sonderschulbereichs mit MW = 3,50 (s = 0,36) für die pädagogische Relevanz (WICH 1) und MW = 2,83 (s = 0,56) für die fachliche Relevanz (WICH 2) auseinander; ähnlich gestaltet sich die Relevanzdifferenz für die Befragten der Primarstufe (WICH 1: MW = 3,43; s = 0,41 vs. WICH 2: MW = 2,86; s = 0,44). Auch für die Studierenden der Sekundarstufe I ist die pädagogische Relevanz eindeutig stärker ausgeprägt (WICH 1: MW = 3,33; s = 0,41 vs. WICH 2: MW = 2,92; s = 0,42).

Die weiteren Analysen zeigen, dass die relative Gewichtung der beiden Relevanzorientierungen für die Lehrämter über das Bachelorstudium hinweg stabil bleibt. Vieles spricht dafür, dass die Studierenden die aufgezeigte lehramtsspezifische Grundorientierung bereits in das Studium mitbringen und diese - so eine mit den verfügbaren Daten dieser Evaluationsstudie allerdings nicht prüfbare These - ein wichtiges Merkmal bei der Wahl des Lehramts bereits mit Eintritt in die universitäre Lehrerbildung darstellt.

Abbildung 6: Relevanzdimensionen WICH 1 und WICH 2 im Vergleich der unterschiedlichen Lehrämter



- *Zu Relevanzunterschieden im Vergleich der gewählten Fachkombinationen (gruppiert):*

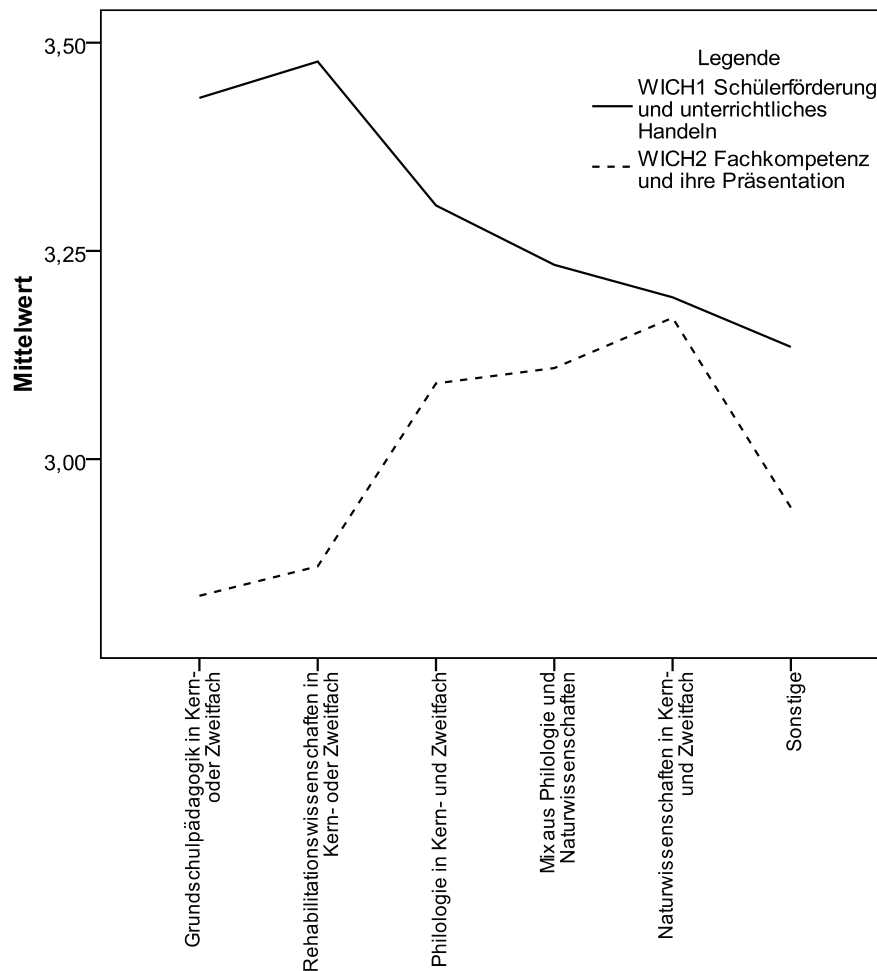
Ein ähnlich deutliches Bild zeigt sich mit Blick auf die Fachwahl der Bachelorstudierenden: Studierende der Grundschulpädagogik und Rehabilitationswissenschaften zeigen weitgehend unabhängig von der internen Fachwahl massive Relevanzunterschiede im Vergleich der fachwissenschaftlichen und der pädagogischen Orientierung (WICH 1 vs. WICH 2). Für die Befragten der Lehrämter der Sekundarstufen zeigen sich nicht ganz so deutliche, gleichwohl signifikant unterschiedliche Ausprägungen der beiden Relevanzdimensionen: Während die Studierenden mit der Wahl eines naturwissenschaftlichen Faches⁴ sowohl im Kern- als auch im Zweitfach die beiden Orientierungen ähnlich stark gewichten (kein signifikanter Unterschied zwischen WICH 1 und WICH 2), fallen diese Orientierungen für die Studierenden mit zwei philologischen Fächern⁵

⁴ Hierin sind für unsere Untersuchungen die Fächer Mathematik und Informatik inkludiert.

⁵ Hier wurden neben den klassischen philologischen Fächern auch die Fächer Geschichte, Religion und Philosophie subsumiert.

zugunsten der pädagogischen signifikant auseinander (WICH 1: MW = 3,31; s = 0,47 vs. WICH 2: MW = 3,09; s = 0,47). Für die Systematik der Antworten der Befragten spricht, dass die Ausprägung der beiden Relevanzdimensionen bei den Studierenden mit einer Mischung aus Naturwissenschaften und Philologie zwischen den Ausprägungen für die Befragten mit den beiden ‚reinen‘ Fächerwahlen liegt. Auch in diesen Bewertungskonstruktionen sind keine Veränderungen über die Studienjahre des Bachelorstudiums hinweg nachweisbar.

Abbildung 7: Relevanzdimensionen WICH 1 und WICH 2 im Vergleich der gewählten Fächer



6.2 Zum Aufbau professionsrelevanter Kompetenzen aus Sicht der Studierenden

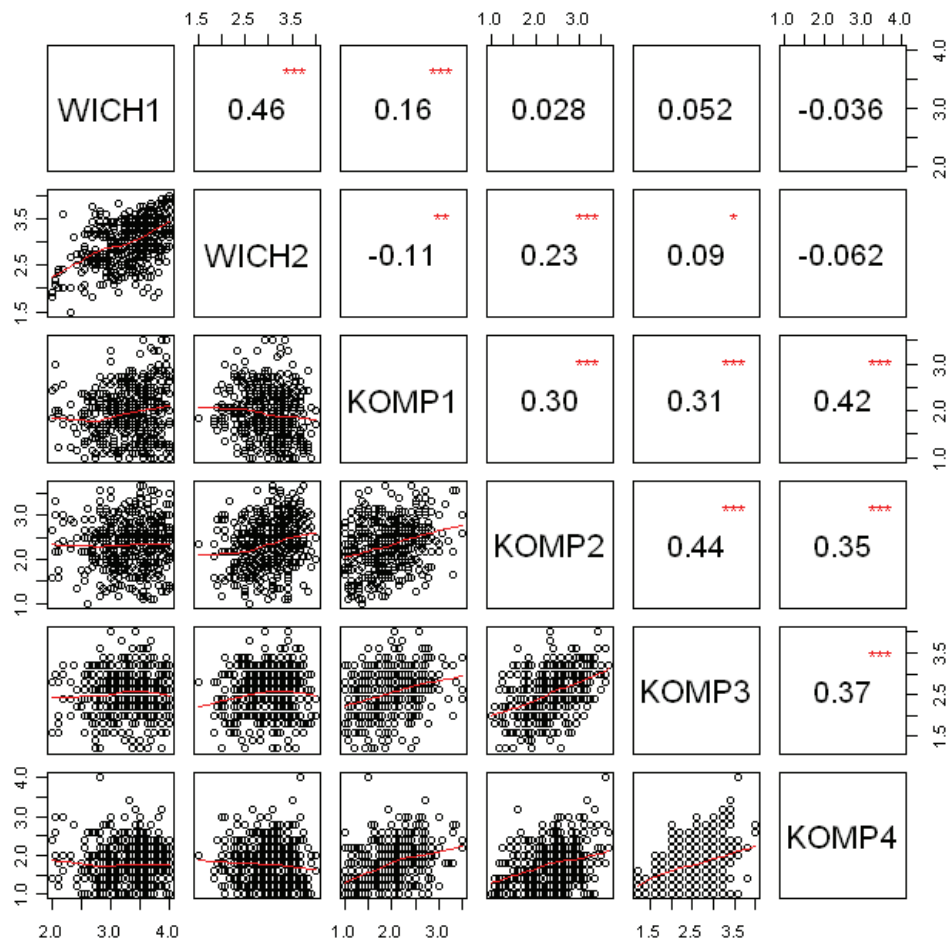
6.2.1 Zu den Items und zum Vorgehen bei der Datenanalyse

Für die Frage nach dem subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs insbesondere in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik des Kernfaches und Fachdidaktik des Zweitfaches) werden dieselben Items wie für die Frage nach der professionsspezifischen Relevanz (vgl. Abschnitt 6.1) verwendet.

Für den Aspekt des subjektiv wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachses wurden auf der Basis der eingangs definierten Modelle (vgl. Abschnitt 6.1.2) die Datenstrukturen mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geprüft. Auch in diesen Datenstrukturen lassen sich die theoretisch zugrunde gelegten Modelle/Modellkonzepte nicht in den Datenstrukturen reproduzieren. Die entsprechenden Modell-Fit-Indizes liegen unter den erforderlichen Werten.

Entsprechend wurden die Daten im Weiteren mittels einer explorativen Faktorenanalyse ausgewertet. Die Parameter für die Faktorextraktion führen zu einem Vier-Faktorenmodell. Die entsprechenden Skalen weisen eine zufriedenstellende bis hohe Reliabilität auf. Inhaltlich zeigt sich mit KOMP 1 „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ ein Faktor, der semantisch ähnlich dem Relevanzfaktor WICH 1 aufgebaut ist. Der thematische Bereich der anderen Relevanzdimension „Fachwissenschaft und ihre Präsentation“ (WICH 2) zerfällt bezüglich des wahrgenommenen Lernzuwachses in den dargestellten Kompetenzen in zwei Teildimensionen in die „Präsentation und Reflexion“ (KOMP 2) einerseits und in „Fachwissen“ (KOMP 3) andererseits. Zeigten sich die Items zu Schulorganisation und -entwicklung hinsichtlich der Relevanzfrage in den Antworten der Bachelorstudierenden als voneinander eher isolierte Aspekte, fügen sie sich unter der Perspektive des wahrgenommenen Lernzuwachses zu einer gemeinsamen Skala KOMP 4 zusammen. Die verschiedenen Skalen korrelieren mit mittlerer Stärke wie folgt:

Abbildung 8: Interkorrelationen der KOMP- und WICH- Skalen
 (* 10%-Signifikanzniveau; ** 5%-Signifikanzniveau; *** 1%-Signifikanzniveau)



Die Faktorenlösungen für die Relevanz ausgewählter Kompetenzen (vgl. Abschnitt 6.1.2) einerseits und für den subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs in diesen Kompetenzbereichen andererseits weisen strukturell durchaus Ähnlichkeit auf (WICH 1 - KOMP 1; WICH 2 - KOMP 2 / KOMP 3); dabei sind einige der Korrelationen zwischen den Relevanz- und den Lernzuwachsdimensionen aufgrund der großen Zahl von Befragten ($n \approx 450$) zwar signifikant, hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutsamkeit jedoch eher niedrig ausgeprägt.

6.2.2 Zum subjektiv wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachses

Die Häufigkeitsverteilungen auf den folgenden vier Skalen, mit deren Hilfe der von den Befragten subjektiv wahrgenommene Lern- bzw. Kompetenzzuwachs beurteilt wird, verweisen auf eher kritische Urteile. Nur ein sehr geringer Anteil von maximal 3%

deutet einen sehr hohen Zuwachs an. Außer im Bereich des Fachwissens (KOMP 3) sind bei bis zu 30% der Antwortter/innen Urteile stark ausgeprägt, in denen ein nur geringer Lernzuwachs markiert wird.

Tabelle 37: Skala subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs hinsichtlich „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (KOMP 1)

Mein bisheriges BA-Studium führte bei mir zu Lernzuwachsen in folgenden Bereichen ...

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
komp34	mit den Schülern den eigenen Entwicklungsstand und Möglichkeiten ihrer Förderung zu besprechen.	1,71	0,75	0,73
komp52	im Unterricht den Schülern/innen selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.	1,97	0,82	0,72
komp05	individuelle Fördermöglichkeiten für Schüler/innen zu konzipieren.	1,94	0,83	0,71
komp37	den Leistungsstand der Schüler/innen sicher zu diagnostizieren.	1,97	0,80	0,71
komp14	den Lernerfolg der Schüler/innen langfristig zu sichern.	1,89	0,72	0,70
komp35	im Unterricht mein Feedback schülerindividuell zu gestalten.	1,81	0,75	0,70
komp54	unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung und deren Stärken und Schwächen zu kennen.	2,03	0,82	0,69
komp06	binnendifferenzierenden Unterricht so zu konzipieren, dass Benachteiligungen vermieden werden.	1,87	0,75	0,69
komp51	auch in leistungsheterogenen Klassen anspruchsvoll zu unterrichten.	1,78	0,79	0,69
komp27	komplexe Lehr-Lern-Formen wie Projektunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. durchzuführen.	2,36	0,94	0,67
komp13	mit Schülern Fehler so zu besprechen, dass sie aus diesen lernen bzw. von diesen profitieren.	1,90	0,77	0,65
komp04	zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Ängste, Blockierungen etc. die Schüler/innen haben.	2,06	0,87	0,64
komp32	Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten zu kennen.	1,81	0,81	0,60
komp39	Lernziele so zu formulieren, dass ich sie für die Strukturierung meines Unterrichts nutzen kann.	2,21	0,82	0,59
Abfragemodus: 1 = „keine“, 2 = „geringe“, 3 = „merkliche“, 4 = „große“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 1,95$	
Nennungen Skala: n = 433		Standardabweichung:	s = 0,55	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,91$		Zahl der Items:	14	

Wie schon bei den Relevanzanalysen im Abschnitt 6.1.2 bildet sich der subjektiv wahrgenommene Zuwachs im Bereich der Kompetenz pädagogischen Handelns über eine Generaldimension ab, die zudem wesentlich kritische Urteile beinhaltet: So stellen 21,9% der Bachelorstudierenden für sich so gut wie keinen Zuwachs fest, 59,4% einen eher geringen Zuwachs und ‚nur‘ 18% einen eher hohen; ein eindeutig positives Urteil fällen nur 0,7% der Antwortter/innen.

Die Frage, inwiefern diese Urteile eine systematische Reaktion der Nutzer/innen auf die Studienangebotsstruktur in der neuen gestuften Lehrerbildung darstellen, d.h. insbesondere auf die grundlegende Polyvalenz des Bachelors mit Lehramtsoption, welcher einen Umfang der Berufswissenschaften mit lediglich 30 Studienpunkten vorsieht und wodurch die besondere Studienzeitbetonung der Berufswissenschaften erst spät - nämlich im Master of Education - stattfindet, kann an dieser Stelle nicht empirisch gesichert beantwortet werden. Die Evaluationsstudie 1 (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 31ff.) zeigt, dass die große Mehrheit der Studierenden die Lehramtsoption sehr bewusst gewählt hat (64% mit einem sehr eindeutigen Urteil und 23% mit einem deutlichen Tendenzurteil). Vor diesem Hintergrund kann durchaus die - allerdings noch zu prüfende - These formuliert werden, dass die Studienpunktverteilung und damit auch die Studienzeitverteilung in der 1. Stufe der universitären Lehrerbildung zu Ungunsten der Berufswissenschaften von vielen Studierenden als motivations- und lernungünstig empfunden wird.

Tabelle 38: Skala zum wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs in „Präsentation und Reflexion“ (KOMP 2)

Mein bisheriges BA-Studium führte bei mir zu Lernzuwächsen in folgenden Bereichen

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
komp46	mit Kritik von anderen konstruktiv umzugehen.	2,31	0,87	0,67
komp10	überzeugend zu argumentieren.	2,28	0,89	0,67
komp42	immer wieder neuen Anforderungen gerecht zu werden.	2,36	0,86	0,67
komp49	eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und für erfolgreiches Handeln zu nutzen.	2,15	0,85	0,67
komp25	schnell und problemlos Kontakte zu Anderen zu schließen.	2,32	0,94	0,64
komp18	selbstbewusst das eigene fachliche Wissen und die fachlichen Fähigkeiten zu präsentieren.	2,44	0,83	0,64
komp16	meine Konzentrationsfähigkeit über einen langen Arbeitstag zu halten.	1,99	0,94	0,63
komp17	ein strukturiertes, situationsgerechtes Zeitmanagement zu entwickeln.	2,24	0,95	0,62
komp50	in einem Team gemeinsam zu arbeiten.	2,65	0,91	0,61
komp26	gegensätzliche Argumente zu reflektieren und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen.	2,53	0,76	0,60
komp09	mit Präzision und Genauigkeit zu arbeiten.	2,29	0,92	0,58
komp41	mit Informations- und Kommunikationstechnologien sicher umzugehen.	2,30	0,86	0,54
Abfragemodus: 1 = „keine“, 2 = „geringe“, 3 = „merkliche“, 4 = „große“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,33$	
Nennungen Skala: n = 434		Standardabweichung:	s = 0,55	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,859$		Zahl der Items:	12	

Thematisch fokussiert diese Skala unterschiedliche Aspekte der Arbeitsorganisation der Befragten bis hin zu personalen Fragen der Kritikfähigkeit oder der Konzentrationsfähigkeit. Der Mittelwert dieser Skala liegt bei MW = 2,32 (s = 0,55). Damit wird von den Bachelorstudierenden für diesen Bereich von Arbeitshandeln insgesamt ein nur wenig ausgeprägter Kompetenzzuwachs angezeigt. 9% der Befragten nehmen keinen Zuwachs wahr, 56,7% einen nur geringen und 32,9% einen eher hohen Zuwachs; nur 1,6% der Antwortenden markieren für sich eine dezidiert sichtbare Weiterentwicklung. Auch im Vergleich der Studienjahre werden keine signifikanten Entwicklungen sichtbar (vgl. Abschnitt 6.2.3).

Tabelle 39: Skala wahrgenommener Lernzuwachs in „Fachwissen“ (KOMP 3)

Mein bisheriges BA-Studium führte bei mir zu Lernzuwächsen in folgenden Bereichen

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
komp22	fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte zu verbinden.	2,37	0,73	0,75
komp21	Fachsprachen angemessen zu verwenden.	2,55	0,84	0,71
komp23	mit Bezug auf die fachliche Perspektive, Inhalte des Unterrichts angemessen zu definieren.	2,28	0,74	0,68
komp24	bildungs- und erziehungstheoretische Ziele zu verstehen und zu reflektieren.	2,38	0,78	0,66
komp15	umfangreiche theoretische Kenntnisse in meinen Fachwissenschaften (Kernfach, Zweitfach) zu haben.	3,03	0,77	0,65
Abfragemodus: 1 = „keine“, 2 = „geringe“, 3 = „merkliche“, 4 = „große“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,52$	
Nennungen Skala: n = 449		Standardabweichung:	s = 0,53	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,721$		Zahl der Items:	5	

Diese Skala thematisiert den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs hinsichtlich der jeweils studierten Fachwissenschaften, dies allerdings explizit auch in der Vernetzung mit der einschlägigen Fachdidaktik. Im Vergleich der vier Skalen fallen hier die Urteile der Studierenden vergleichsweise am günstigsten aus - man könnte auch sagen - am wenigsten kritisch: Nur 2,9% der gültigen Urteile verweisen auf so gut wie keinen Lernzuwachs, 43,9% auf eher geringen und 50,5% auf einen eher hohen Kompetenzgewinn.

Tabelle 40: Skala wahrgenommener Lernzuwachs in „Schulorganisation und Schulentwicklung“ (KOMP 4)

Mein bisheriges BA-Studium führte bei mir zu Lernzuwächsen in folgenden Bereichen

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
komp36	Schulorganisation zu verstehen und zu verbessern.	1,67	0,70	0,72
komp28	aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zu verfolgen und mögliche Auswirkungen auf das Bildungssystem zu erkennen.	1,99	0,80	0,70
komp56	die rechtlichen Rahmenbedingungen von Schulen und deren Relevanz für die Arbeit als Lehrer/in zu kennen.	1,72	0,81	0,67
komp29	empirische Forschungsergebnisse zu Schule und Unterricht zu analysieren und für die Gestaltung des eigenen Unterrichts zu nutzen.	2,02	0,79	0,64
komp07	die Strukturen von Schulverwaltung und die Aufgaben der Schulleitung zu kennen.	1,51	0,74	0,61
Abfragemodus: 1 = „keine“, 2 = „geringe“, 3 = „merkliche“, 4 = „große“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 1,78$	
Nennungen Skala: n = 453		Standardabweichung: s = 0,51		
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,684$		Zahl der Items: 5		

Die Analysen zur subjektiven Relevanz von Kompetenzen im Bereich von Schulorganisation und Schulentwicklung (vgl. Abschnitt 6.1.2) zeigen, dass dieser Bereich keine eindeutige Urteilsdimensionalität aufweist und durch eher ‚zersplitterte‘ Einzelurteile geprägt ist. Damit verweist dieser Bereich zumindest ansatzweise auf mögliche curriculare Defizite in den berufswissenschaftlichen Studienangeboten. Dieser Blick wird verschärft durch die Befunde zum subjektiven Kompetenzzuwachs: So macht der Mittelwert von MW = 1,78 für die KOMP 4-Skala deutlich, dass die Befragten für sich so gut wie keine Entwicklung feststellen. 32,5% der gültigen Antworten markieren, es habe so gut wie kein Kompetenzzuwachs stattgefunden; 59,1% der Bachelorstudierenden sagen aus, der Zuwachs sei nur gering, und 4,2%, der Zuwachs sei relativ hoch ausgefallen. Nur 0,2% sprechen von eindeutig hohen Zuwächsen in diesem thematischen Bereich (vgl. auch die Befunde zum Einführungsmodul in die Erziehungswissenschaften im Abschnitt 7.2). Darüber hinaus verweisen die unten stehenden Darstellungen zu den Urteilsdimensionen in ihrer Entwicklung über den Studienverlauf zwar auf einen signifikanten, gleichwohl nur geringen Gewinn im Vergleich des 1. mit dem 2. Studienjahr; allerdings wird auch sichtbar, dass dieser durch Verluste im 3. Studienjahr weitestgehend wieder neutralisiert wird.

Vieles spricht für die folgende These: Die spezifische curriculare Konstruktion der berufswissenschaftlichen Anteile in der neuen gestuften Lehrerbildung, hier der 1. Studienstufe, thematisiert Schulorganisation, systematische Schulentwicklung etc. eher randständig. Und dies spiegelt sich in den oben referierten Urteilen der Befragten wi-

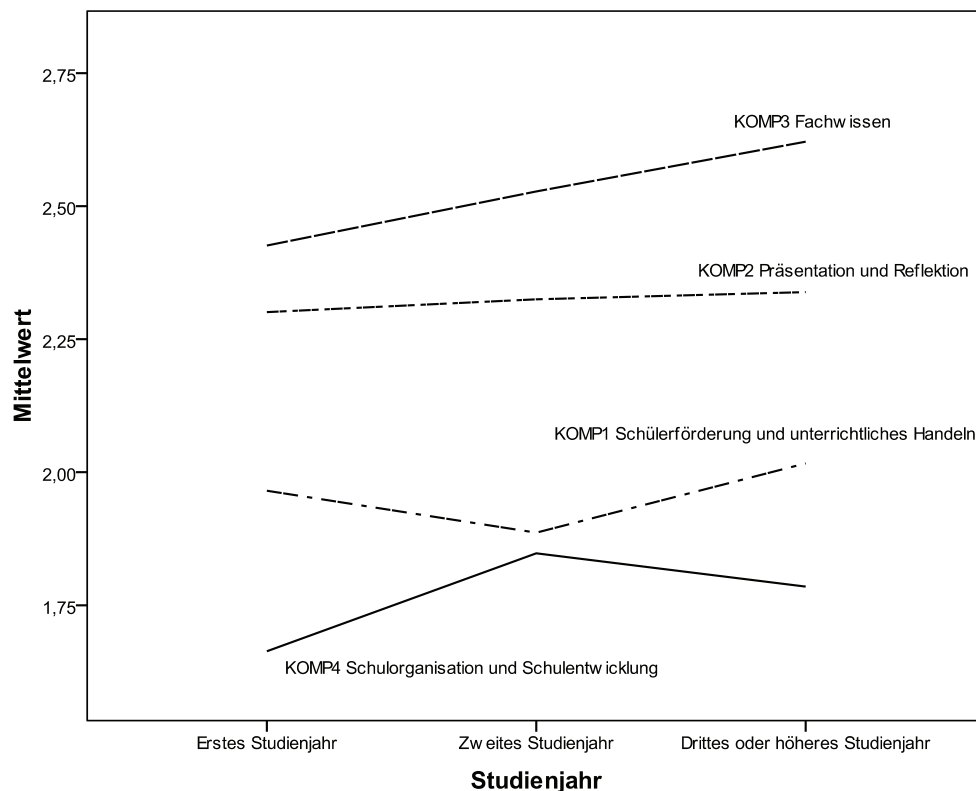
der. Dieses Problem - so die Fortführung der These - kann sich im Master of Education nochmals verstärken: Denn die angesprochene curriculare Grundorientierung liegt auch für die berufswissenschaftliche Ausrichtung des Master of Education vor. Damit ist erwartbar, dass die für das Lehramtsstudium seit Jahren erkennbare traditionelle Unterschätzung organisationspsychologischer Aspekte des beruflichen Alltags der Einzelschule sich auch in der neuen gestuften Lehrerbildung fortsetzt und längerfristig die bildungspolitisch sowie auch in der empirischen Bildungsforschung favorisierte Zielsetzung wenig stützt, die Einzelschule zu einer „lernenden Organisation“ weiterzuentwickeln (vgl. z. B. *Rolff* 2006; *Köller* 2007). So ist es nicht überraschend, dass in der Folge der Systemakkreditierung der Lehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin (zu dem Systembericht vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007) die Peers in ihrer Rückmeldung eine curriculare Ausdifferenzierung der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Module im Sinne alternativer Pflichtwahlmodule gerade auch im Bereich von systematischer Schulentwicklung einfordern.

6.2.3 Zu den Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden

- *Zum subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs im Vergleich der Bachelorstudienjahre:*

Die nachfolgende Abbildung macht deutlich, dass über die Studienjahre hinweg die Befragten im Bereich der Fachwissenschaften und der jeweils zugeordneten Fachdidaktik (KOMP 3) einen stetigen Kompetenzzuwachs in signifikanter Weise wahrnehmen. Kaum Zuwachs markieren die Studierenden jedoch für das Feld der Präsentation und Reflexion inklusive der Arbeitsorganisation (KOMP 2) über die Studienjahre hinweg; hier zeigen sich keine signifikanten Differenzen über die Studienjahre. Die Befunde aus der Evaluationsstudie 1 zum individuellen Zeitmanagement der Studierenden zeigen zudem, dass Studienzeitverzögerungen zu nicht unerheblichem Maße mit den Selbsteinschätzungen über das eigene Zeitmanagement gekoppelt sind (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 56ff.). Fügt man diese Befunde in die Interpretation der Ergebnisse zum Kompetenzzuwachs ein, spricht vieles dafür, dass hier ein breiter Kompetenzbereich sichtbar wird, dessen systematische Entwicklung in den universitären Angeboten zumindest für die Lehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin bisher eher randständig behandelt wurde.

Abbildung 9: Subjektiv wahrgenommener Kompetenzzuwachs im Vergleich der Studienjahre



Auffällig ist, dass der wahrgenommene Lernzuwachs im Bereich pädagogischen Handelns (KOMP 1) vom 1. zum 2. Studienjahr zurückgeht und dann im 3. Studienjahr steigt, allerdings sind diese Differenzen statistisch nicht signifikant.

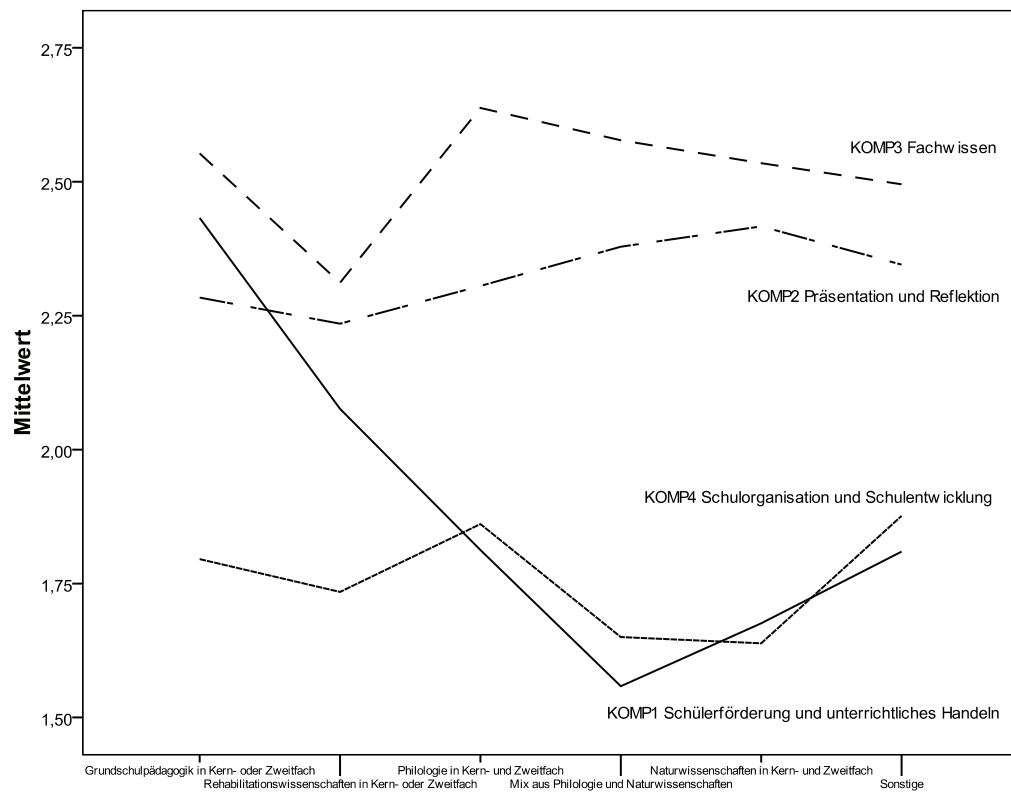
- *Zum subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs im Vergleich der Fachkombinationen (gruppiert):*

Im Vergleich der Fachkombinationen stellt sich der subjektiv wahrgenommene Lernzuwachs in Präsentation und Reflexion (KOMP 2) als nicht signifikant unterschiedlich ausgeprägt dar; hier scheinen die Häufigkeitsverteilungen in den verschiedenen Fächern und Fachkombinationen insgesamt einander sehr ähnlich (z. B. Rehabilitationswissenschaften: $MW = 2,23$; $s = 0,52$ vs. Naturwissenschaften in beiden Fächern: $MW = 2,41$; $s = 0,61$).

Die deutlichsten Unterschiede werden für die Urteilsdimension „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ (KOMP 1) sichtbar: Den mit Abstand deutlichsten Kompetenzzuwachs nehmen die Studierenden der Grundschulpädagogik wahr ($MW = 2,44$; $s = 0,44$), gefolgt von denen der Rehabilitationswissenschaften ($MW = 2,07$; $s = 0,44$). Dabei zeigen sich die Verteilungsunterschiede zwischen den Studierenden der ver-

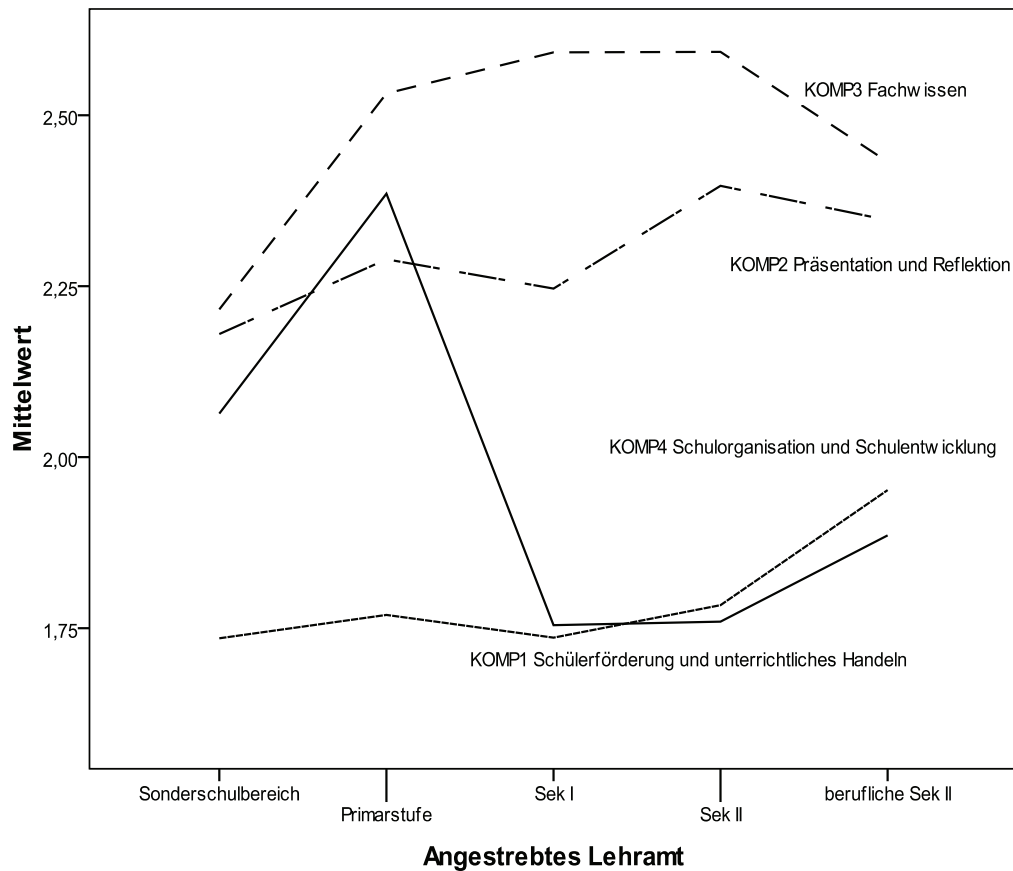
schiedenen Fachkombinationen (gruppiert) als statistisch signifikant (Kruskal-Wallis-Test: $p = 0$). Die Frage, inwiefern der deutliche Unterschied der Urteilsverteilungen der Studierenden der Grundschulpädagogik im Vergleich zu denen der anderen Lehrämter ein Effekt des höheren Studienanteils der Berufswissenschaften, der inhaltlich-curricular anders gestalteten Studienangebote in diesem Bereich oder auch des intensiveren Nutzungshandelns der Studierenden entsprechend den Relevanzurteilen der Studierenden ist (vgl. Abschnitt 6.1), kann empirisch gesichert für die Teilstudie 2 nicht beantwortet werden. Auffällig bleibt jedoch der deutliche Unterschied der Urteile dieser Studierendengruppe zu allen anderen. Am weitaus kritischsten hinsichtlich ihres Lernzuwachses im pädagogischen Handlungsbereich äußern sich die Studierenden, die ihre Fachwissenschaften als Kombination eines philologisch und eines naturwissenschaftlich-mathematisch orientierten Faches gewählt haben ($MW = 1,58$; $s = 0,41$). Der Mittelwertunterschied von nahezu 2 Punkten auf der insgesamt 4-Punkte-Skala ist nicht nur signifikant, sondern auch von hoher praktischer Bedeutsamkeit. Worauf dieser enorme Urteilsunterschied zurückzuführen ist, müsste durch Folgestudien mit dem Fokus auf Programmevaluation aufgeklärt werden. Auffällig ist jedoch, dass die Studierenden des Lehramtes für die Sekundarstufe-II sich hinsichtlich ihres unterrichtsbezogenen Lernzuwachses deutlich am kritischsten äußern, wie nachfolgend dokumentiert wird.

Abbildung 10: Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs im Vergleich der Fachkombinationen (gruppiert)



- *Zum subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs im Vergleich der Lehrämter:*

Abbildung 11: Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs unter Berücksichtigung des angestrebten Lehramts



In der obigen Abbildung werden am auffälligsten die bereits für die Fachwahl festgestellten Urteilsunterschiede hinsichtlich des pädagogischen Handelns (Komp 1)

- zwischen der Gruppe der Studierenden in den Rehabilitationswissenschaften / Sonderschulbereich sowie der Primarstufe / Grundschulpädagogik auf der einen Seite und
- den Studierenden für ein Lehramt an der Sekundarstufe I bzw. II⁶ auf der anderen Seite reflektiert.

⁶ Primarstufe: MW=2,4; s=0,47; Sonderschulbereich: MW=2,06; s=0,45; Sekundarstufe I: MW=1,75; s=0,4; Sekundarstufe II an einer allgemein bildenden Schule: MW=1,76; s=0,47; Sekundarstufe II an einer beruflichen Schule: MW=1,9; s=0,47.

Dabei sind die Verteilungsunterschiede der Urteile der Studierenden für die allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II) gegenüber den Urteilen der Studierenden für die beruflichen Schulen statistisch signifikant (Kruskal-Wallis-Test: $p = 0$), wenn auch nicht von großer praktischer Bedeutsamkeit.

Fast spiegelbildlich zum wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs hinsichtlich pädagogischen Handelns (KOMP 1) fallen die Urteile zum Lern- und Kompetenzzuwachs in den Fachwissen(schaften) (KOMP 3) aus: Hier äußern sich die Studierenden für das Sekundarstufe-II-Lehramt an allgemeinen Schulen am positivsten, so dass sich im Vergleich zum pädagogischen Handeln ein hoch relevanter Mittelwertsunterschied von knapp einem Urteilspunkt ergibt.

Die Frage, inwiefern der von den Studierenden der beruflichen Fachrichtungen stärker wahrgenommene Kompetenzzuwachs im Bereich von Schulorganisation und -entwicklung (KOMP 4) durch die curriculare Verstärkung dieses Aspekts in den berufswissenschaftlichen Veranstaltungen für diese Befragtengruppe bedingt ist, kann im Rahmen der Teilstudie 2 nicht abschließend geklärt werden. Festzuhalten ist: Die sog. Lernortfrage und damit die Struktur, Entwicklung etc. der unterschiedlichen Anbieter an beruflicher Bildung im Berufsbildungssystem zwischen Betrieb und betrieblicher Ausbildung, Ausbildungsdienstleistern und beruflicher Schule stellt traditionell einen zentralen Diskussionspunkt gerade auch der berufswissenschaftlichen Curricula in der Abstimmung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der einschlägigen Fachdidaktik dar (vgl. auch Kapitel 7 zur Programmevaluation; zur Lernortfrage vgl. die Beiträge in Egger et al. 2008; Famulla et al. 2008).

6.3 Zusammenfassung

Die Befunde zur Relevanz ausgewählter Aspekte von Kompetenz (Abschnitt 6.1), die es während der 1. Stufe der universitären Lehrerbildung zu erwerben gilt, sowie zum subjektiv wahrgenommenen Lern- bzw. Kompetenzzuwachs (Abschnitt 6.2) stützen die folgende These:

Die Antworten der Befragten spiegeln zum einen biografisch und sozial verfestigte Bilder über Lehrerbildung und über die Profession der Lehrerin bzw. des Lehrers. Zum anderen können sie als Reaktion auf die universitären curricularen Angebote interpretiert werden.

(a) *„Einfache“ Relevanzstruktur*: Hinsichtlich der *Relevanz* der im Fragebogen angesprochenen Kompetenzbereiche bilden die vorliegenden Befragungsdaten keines der zugrunde gelegten Kompetenzmodelle aus den bildungspolitischen und/oder wissenschaftlichen Debatten in den Urteilsstrukturen ab. Stattdessen wird ein vergleichsweise ‚einfach‘ strukturiertes zweidimensionales Urteilmuster der Studierenden sichtbar, das die traditionelle alltagsgeprägte Sicht auf die Lehrerverberufung reflektiert - fachwissenschaftliche Kompetenz auf der einen und pädagogische Handlungskompetenz auf der anderen Seite. Darüber hinaus macht die Korrelation von $r = 0,46$ darauf aufmerksam, dass diese beiden Dimensionen zwar signifikant, jedoch nicht übermäßig stark korrelieren. Insgesamt bleibt dieses Bild zur Relevanzstruktur im Verlauf des Bachelorstudiums zeitstabil. Mithin ist bereits hier zu fragen, welchen Beitrag das Bachelorstudium hin-

sichtlich der Generierung von berufswissenschaftlichem Wissen insbesondere für die Herausbildung eines differenzierten Professionsbildes leistet (vgl. auch die Analysen in Kapitel 7). Gerade angesichts der neueren Entwicklungen im Bereich systematischer Qualitätssicherung in Schule und angesichts der Tendenz, Schule verstärkt unter der Perspektive organisationalen Lernens bzw. als lernende Organisation zu verstehen bzw. sie auch normativ so strukturieren zu wollen (vgl. z. B. Köller 2007), ist bemerkenswert, dass solche Aspekte sich im Relevanzurteil des Bachelorstudierenden eher als instabil und als untereinander stark isoliert darstellen.

(b) *Subjektiv wahrgenommener Lern- bzw. Kompetenzzuwachs*: Die darauf bezogenen Urteile sind im Vergleich zu den Relevanzunterteilen komplexer strukturiert. Dies ist die Konsequenz vor allem der Ausdifferenzierung des Relevanzfaktors zur Fachkompetenz (WICH 2) zu zwei Faktoren (KOMP 2 und 3) und der Tatsache, dass sich anders als in den Relevanzurteilen die Aspekte von Schulorganisation und -entwicklung zu einem Faktor zusammenfügen (KOMP 4). Auffällig ist, dass die Befragten den Bereich des pädagogischen Handelns (KOMP 1) im Vergleich zum Relevanzurteil (WICH 1) strukturell erneut nicht ausdifferenzieren. Im Vergleich von Studienjahren, Lehramt und Fachwahl zeigt sich jedoch ein jeweils spezifisches Bild. Dabei ist auffällig: Die Studierenden der Grundschulpädagogik schätzen im Vergleich zu denen der Sekundarstufe II ihren Kompetenzzuwachs im Bereich pädagogischen Handelns deutlich höher ein. Die Frage, inwiefern dies ein Effekt unterschiedlicher Voreinstellungen der Studierenden schon zu Beginn des Studiums und/oder Folge der unterschiedlichen Studienangebote ist, muss derzeit unbeantwortet bleiben. Die Einzelergebnisse geben allerdings auch zu der These Anlass, dass die curriculare Struktur der Studienangebote sich in den Urteilen der Studierenden über ihre Kompetenzentwicklung spiegelt (vgl. auch die Befunde zum Einführungsmodul in die Erziehungswissenschaften in Kapitel 7.2).

(c) *Hinweise auf die Betonung instrumentellen Lernens*: Insgesamt korrelieren die Relevanzskalen nur geringfügig mit den Skalen zum Kompetenzzuwachs. Damit spricht wenig für die Annahme, dass die vom nachfragenden Individuum ausgedrückte Relevanz der angesprochenen Kompetenzen nachhaltig mit seinem Urteil über seinen Kompetenzzuwachs zusammenhängt. Aus motivationspsychologischer Sicht ist diese ‚freie‘ Kovariation der Urteile als wenig günstig für Lerninvestition und -wirksamkeit zu beurteilen. Sie kann aus einer anderen Perspektive auf die Betonung instrumentellen und stark zeitkontingentierte Lernens aufmerksam machen, auf welche bereits diejenigen Studierenden verweisen, die die erste Stufe der universitären Lehrerbildung innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich durchlaufen haben (vgl. Kapitel 3).

Die Ergebnisse in diesem 6. Kapitel verweisen eher auf eine Vielzahl offener Fragen mit Blick auf das derzeit bestehende Bachelorstudium, als dass sie Fragen empirisch zuverlässig beantworten. Es stellen sich solche nach Struktur und Qualität des universitären Angebots, das vor allem im Rahmen von Programm- und Veranstaltungsevaluation auf den Prüfstand zu stellen wäre. Es stellen sich aber auch Fragen nach der Nutzung dieses Angebots durch die Studierenden. Derzeit scheinen diese beiden Sichten auf die erste Phase der universitären Lehrerbildung im Sinne entwicklungsgünstigen Lernens

noch eher wenig zu harmonisieren: Denn trotz struktureller Anpassungen der Studiengänge im Rahmen der Bachelor- und Masterkonzeption mit ihren großen Hoffnungen auf eine deutlich verbesserte Qualität von institutionellem Studienangebot und individuellen Nutzungshandeln der Nachfrager/innen und damit darauf, spezifisch für die Lehrerbildung veränderte, insbesondere differenziertere Wissens- und Kompetenzstrukturen aufzubauen, verweisen die Daten auf ein eher traditionelles Bild der Studierenden über Lehrerbildung und Lehrberuf. Und diese Bilder scheinen über die erste Studienstufe hinweg vergleichsweise zeitstabil.

Mit Blick auf die Angebotsstruktur scheint dies nicht überraschend: Schließlich bewirken Veränderungen auf der institutionellen, hier auf der universitären Mesoebene, wie sie der Bologna-Prozess vorsieht, nicht ‚automatisch‘ auch Veränderungen auf der Mikroebene, d. h. Veränderungen bezüglich der je konkreten curricularen (Fein-)Strukturen und ihrer Vermittlung in den Lehr-Lern- und Studienmilieus, insbesondere der einzelnen Lehr-Lern-Situation (vgl. z. B. *Kuhlee* 2008). Denn trotz der studienangebots- und prüfungsrechtlich zuverlässigen und transparenten Definition von Modulen bleibt zu fragen, wie diese Modulstrukturen und beispielsweise ihre internen curricularen Ausdifferenzierungen entstehen, ob sie untereinander und für die Studierenden deutlich erkennbar eine inhaltlich-thematisch vernetzte Struktur aufweisen und vor allem, ob für die Nachfrager/innen die Verknüpfung zu den bildungspolitisch eingeforderten sowie zu den wissenschaftlich als wünschbar ausgewiesenen Kompetenzentwicklungen erkennbar werden.

Mit Blick auf das Studierhandeln der Nachfrager/innen ist jedoch auch zu fragen, inwiefern die derzeitigen institutionellen Studienangebote in der Lage sind, selbst bei hoher zeitstabiler Qualität biografisch teils tief verhaftete und sozial immer wieder neu verstärkte traditionelle Bilder über die Profession der Lehrerin/des Lehrers aufzubrechen.

7 **Programmevaluation zu den erziehungswissenschaftlichen Modulen der berufswissenschaftlichen Studienangebote im Bachelorstudium**

Die Analysen in diesem Kapitel zu den beiden im Bachelorstudium mit Lehramtsoption angebotenen erziehungswissenschaftlichen Modulen können und sollen kein ‚Ersatz‘ für die zu leistende differenzierte Veranstaltungsevaluation darstellen. Dabei ist zu beachten: In der Humboldt-Universität obliegt die Evaluierung der einzelnen Veranstaltungen den jeweils zuständigen Fakultäten; allerdings stellen die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Mastermodule Studienangebote für alle Studierenden der lehramtsbezogenen Studiengänge dar, und diese bilden zusammen mit den Veranstaltungen zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) die Komponenten der berufswissenschaftlichen Angebote, die im Rahmen einer gesonderten Systemakkreditierung erfolgreich akkreditiert wurden (zum Bericht für die Systemakkreditierung vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung und -auswertung für die hier vorgestellten evaluativen Teilstudien war noch nicht geklärt, inwiefern zukünftig die erziehungswissenschaftlichen Module unabhängig von der Evaluation der dortigen Einzelveranstaltungen durch die Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, evaluiert werden (sollen). Angesichts der besonderen Anforderungen an die berufswissenschaftlichen Angebote hinsichtlich möglicher Vernetzung z. B. der erziehungswissenschaftlichen Angebote mit denen der Fachdidaktiken scheint es sinnvoll, hier Schritt für Schritt die einzelnen Teilevaluationen aufeinander abzustimmen. Aufgrund der hier nur angedeuteten Komplexität der Evaluationsaufgaben können die folgenden Analysen nur erste Indikatoren aufzeigen, mit deren Hilfe Hinweise zu möglichen Stärken bzw. Schwächen für die beiden erziehungswissenschaftlichen Module auf der Bachelorstufe gewonnen werden können. Eine besonders unter dem Aspekt der Kontentvalidität nachweisbar zufriedenstellende Evaluierung im Rahmen einer inhaltlich und formal präzise abgestimmten Programmevaluation für die berufswissenschaftlichen Studienangebote bleibt insbesondere mit Blick auf die hier vorgestellten Befunde auch weiterhin unerlässlich.

7.1 **Zur Zielstellung der Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Module**

War der Fokus des ersten Arbeitsberichts (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007) auf die *Strukturevaluation* gerichtet, um Rahmenbedingungen und Grundstrukturen der universitären Studienangebote einerseits und ausgewählte studienrelevante Lebensbedingungen der Lehramtsstudierenden andererseits zu beschreiben, verlagert sich in dem hier vorgelegten zweiten Evaluationsbericht der Schwerpunkt stärker auf Fragen der Berufs- und Studienwahl (vgl. Kapitel 5) und vor allem Aspekte des Kompetenzerwerbs aus der Sicht der Betroffenen selbst (Kapitel 6). Damit zielen die vorgelegten Analysen in Teilen auf zentrale Aspekte der *Programmevaluation*, auch wenn diese erst vollständig aussagekräftig ist, wenn die fachdidaktischen Module evaluiert sind. Diese Option kann derzeit nicht realisiert werden, denn die dafür nötigen Mittel, mit deren Hilfe z. B. auf der Basis der Diskussion um Lehrerbildungsstandards (vgl. *KMK* 2004 & 2008; auch *Terhart* 2007; *Reiber* 2007; *Hilliguis* 2006) die verschiedenen fachdidaktischen Angebote vergleichend evaluiert werden könnten, stehen nicht zur Verfügung bzw. können

derzeit von der Humboldt-Universität nicht zur Verfügung gestellt werden. Wie die Analysen z. B. in *Blömeke, Kaiser & Lehmann* (2008) andeuten, ist erwartbar, dass eine solche vergleichende Programmevaluierung schon aufgrund der unterschiedlichen curricularen Strukturen, aber auch aufgrund der unterschiedlichen Studien- und Veranstaltungsmilieus, nicht zuletzt auch aufgrund der teils sehr spezifischen fachdidaktischen Traditionen ausgesprochen aufwändig ausfällt (vgl. z.B. mit Blick auf Physikfachdidaktik *Riese & Peter* 2008; zur Biologiedidaktik z. B. *Schmelzing, Wüsten, Sandmann & Neuhaus* 2008). Zudem ist festzuhalten, dass dort, wo die Anbieter/innen einer Veranstaltung über die Semester variieren, Aspekte der Veranstaltungsevaluation in die Programmevaluation hineinspielen.

Die lehramtsbezogenen Studiengänge zeichnen sich durch ihre starke strukturelle Gegliedertheit in zwei Fachwissenschaften und in die Berufswissenschaften aus; letztere sind nochmals in die erziehungswissenschaftlichen Angebote, in die Studienangebote der beiden jeweils beteiligten Fachdidaktiken und das Angebot zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aufgegliedert. Weiterhin sind die lehramtsbezogenen Studiengänge durch ihre institutionelle Zergliedertheit gekennzeichnet; für die Studierenden an der Humboldt-Universität kann dies bedeuten, dass sie zwischen unterschiedlichen Standorten wechseln müssen (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007, 50ff.). Wie diese Komplexität, die sich nicht nur aus den unterschiedlichen Aspekten der curricularen Studienprogrammgestaltung, sondern beispielsweise auch aus jenen der strukturellen Studierbarkeit generiert (vgl. zur strukturellen Studierbarkeit Abschnitt 1.1), durch ein adäquates Evaluationsmodell abgebildet werden kann bzw. sollte, kann zumindest für die lehramtsbezogenen Studienangebote der Humboldt-Universität bisher nicht hinreichend konzeptionell ausdifferenziert beantwortet werden. Im Rahmen einer solchen Antwort wäre nicht nur ein operativ realisierbares Untersuchungsdesign aufzuzeigen, sondern auch wie dieses auf der Basis mittelfristig gesicherter finanzieller Ressourcen umgesetzt werden kann.

Gleichwohl geben die Befunde, die in den Abschnitten 7.2 und 7.3 dargestellt werden, erste Hinweise auf die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote, wie die betroffenen Studierenden in den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption sie wahrnehmen. Gleichzeitig werden allerdings auch die Grenzen der durch die vorgelegten Untersuchungen empirisch begründbaren Aussagen sichtbar.

7.2 Evaluation zum Modul 1 „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ bzw. „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“

7.2.1 Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse

Erhebung und Kontext

Im WS 2007/08 wurden die in berufswissenschaftlichen Veranstaltungen erreichbaren lehramtsbezogenen Bachelorstudierenden gebeten, ihre Bewertung des Einführungsmoduls der Erziehungswissenschaften bzw. der Wirtschaftspädagogik sowie zum Modul 2 „Berufsfelderschließendes Praktikum“ abzugeben (zu den Befunden des Moduls 2 vgl.

Abschnitt 7.3). In der so erreichten Gruppe von $N = 790$ befinden sich hinsichtlich der absolvierten Fachsemesterzahl drei unterschiedliche Gruppen – Studierende des 1. Fachsemesters, vereinzelt solche des 2. Fachsemesters, Studierende des 3. Fachsemesters und in geringen Anteilen auch solche höherer Fachsemester. Dies hat zur Folge, dass

- die Studierenden des 1. Fachsemesters, die die Veranstaltungen des Einführungsmoduls kurz vor dem Ablegen ihrer Prüfung beurteilten, i. d. R. über keine weiteren Bezugsgrößen aus berufswissenschaftlichen Veranstaltungen verfügten;
- die Studierenden des 3. Fachsemesters bereits die Vorbereitungsveranstaltungen zum Berufsfelderschließenden Praktikum und gegebenenfalls das Praktikum und die Nachbereitungsveranstaltung absolviert haben (vgl. Abschnitt 7.3) und damit Vergleiche zwischen den in diesen Veranstaltungen angebotenen Inhalten anstellen konnten;
- die Studierenden aus dem 3. und höheren Fachsemestern demnach die zu beurteilenden Veranstaltungen i. d. R. rückblickartig beurteilten und dabei die Möglichkeit hatten, ihre Erfahrungen aus dem Modul 2 zum Berufsfelderschließenden Praktikum aber auch aus den fachdidaktischen Studienangeboten einfließen zu lassen (vgl. Abschnitt 7.3).

Zudem ist zu beachten: Das evaluierte Modul fand in drei unterschiedlichen Ausprägungen statt, in denen das jeweilige thematische Profil und die daraus resultierenden Schwerpunktsetzungen durch den dafür verantwortlichen Lehrstuhlinhaber zu je spezifischen curricularen Binnenstrukturen führten. Darüber hinaus waren die hier evaluierten Vorlesungen polyvalent angelegt; sie waren also auf Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen und nicht nur auf Lehramtsstudierende ausgerichtet. Die mit der jeweiligen Vorlesung verknüpfte Übung bzw. das Tutorium hingegen wurde nur für Studierende des Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption angeboten (in den hier vorgelegten Auswertungen wurden nur die Bachelorstudierenden *mit* Lehramtsoption befragt). Die Befunde zu einzelnen Subgruppen von Studierenden sind im Abschnitt 7.2.4 zu finden.

Struktur der Items und Auswertungsinstrumente

Wie aus dem Evaluationsbogen im Anhang 3 ersehen werden kann, wurden die Studierenden auf der Basis von 36 Items nach unterschiedlichen Aspekten zu der jeweiligen Vorlesung und ihren dazu gehörigen Tutorien respektive Übungen befragt. Betrachtet werden in den Items sowohl inhaltliche und strukturelle Aspekte der Veranstaltungen, die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres eigenen Lernzuwachses und ihrer Vorstellungen zur Relevanz des Gelernten für ihr weiteres Studium bzw. für ihre spätere Lehrtätigkeit.

Vorgehen bei der Datenanalyse

Die 36 Items auf dem einschlägigen Fragebogenteil wurden zunächst einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Anschließend wurden die so generierten Faktoren in hin-

reichend reliable Skalen transformiert. Ziel der sich daran anschließenden multiplen Regression ist es zu bestimmen, welche der dokumentierten Aspekte aus Sicht der Studierenden die Relevanz der Veranstaltung für ihre spätere Lehrtätigkeit respektive für ihr weiteres Studium in welchem Maße bestimmen. Weitere Detailanalysen verdeutlichen die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Teilgruppen von Studierenden hinsichtlich der Urteilsdimensionen.

7.2.2 Befunde zu den Veranstaltungen

Die explorative Faktorenanalyse auf der Basis der 36 Items führt für den verfügbaren Gesamtdatensatz von $N = 790$ antwortenden Studierenden zu 6 Faktoren. Die Varianzaufklärung dieses 6er-Modells liegt bei 56,2%. Aus diesen Faktoren wurden die im Folgenden dokumentierten sechs hinreichend reliablen Skalen konstruiert.

Tabelle 41: Skala 1 „Relevanz für das Studium der Berufswissenschaften und den Beruf“

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1210d	Ich denke, die Inhalte sind für meine spätere Tätigkeit als Lehrer/in relevant.	2,31	0,94	0,84
f1209d	Ich denke, dass ich das im Rahmen der Veranstaltung erworbene Wissen später verwerten kann.	2,34	0,90	0,82
f1212d	Für mich haben sich die Veranstaltung und der damit verbundene Lernaufwand gelohnt.	2,25	0,96	0,81
f1211b	Die Relevanz der Inhalte für das weitere Studium wurde immer wieder dargestellt.	2,14	0,89	0,76
f1203b	Die Themen der Veranstaltungen wiesen deutliche Bezugspunkte zu meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrer/-in auf.	2,18	0,93	0,75
f1211d	Die Veranstaltung hat mich in meiner Entscheidung für das Lehramtsstudium bestärkt.	2,04	0,90	0,74
f1213b	Die Veranstaltung hat mir eine neue Sichtweise auf Bildung und Erziehung eröffnet.	2,58	0,94	0,71
f1216b	Es wurden grundlegende Voraussetzungen und Bedingungen schulischen Lernens dargestellt.	2,57	0,85	0,69
f1207d	Ich habe durch die Veranstaltung einen besseren Zugang zum wissenschaftlichen Denken gefunden.	2,39	0,89	0,67
f1204b	Die Verbindung zu den Inhalten anderer Module (z.B. Fachdidaktiken, Berufsfelderschließendes Praktikum) wurde dargestellt.	1,94	0,79	0,64
f1208d	Ich habe eine größere Selbständigkeit beim wissenschaftlichen Arbeiten erreicht.	2,33	0,80	0,52
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,27$	
Nennungen Skala: n = 604		Standardabweichung:	s = 0,65	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,91$		Anzahl der Items:	11	

Die Korrelationen der Einzelitems mit der Skala 1 machen deutlich: Es handelt sich um eine generelle Relevanzdimension (Items f1210d; f1209d; f1212d; f1211b; f1203b). Diese wird durch zusätzliche Items zum allgemeinen Themenbereich von Erziehung und Bildung sowie zum wissenschaftlichen Denken präzisiert.

Der Mittelwert der Skala von MW = 2,27 zeigt, dass die Mehrheit das zur Bewertung anstehende Modul hinsichtlich seiner Relevanz für ihr weiteres Studierhandeln und für die spätere Lehrtätigkeit kritisch beurteilt: Aus der Sicht von ca. 60% der Befragten ist es nicht bzw. in nur geringem Maße gelungen, die Relevanz des zu Lernenden bzw. des Gelernten für die spätere berufliche Tätigkeit und für das spätere Studium

zu vermitteln. Nur knapp 10% der Studierenden sind deutlich überzeugt, das erworbene Wissen später verwenden zu können.

Aus der Sicht der Studierenden als besonders wenig gelungen bzw. teils erst gar nicht dargestellt, erscheint in diesem Zusammenhang der Aspekt der Vernetzung des im Einführungsmodul Präsentierten zu den Fachdidaktiken und zum Berufsfelderschließenden Praktikum; so bestätigen nur etwa 20% der Befragten, dass dies für sie im Einführungsmodul erkennbar erfolgt sei. Zwar befindet sich die Mehrheit der Befragten noch vor dem Absolvieren dieses Praktikums; gleichwohl scheinen sie aber zu erwarten, dass die thematischen Vernetzungen des Präsentierten zu den alltagspraktischen Erfahrungen systematischer verdeutlicht werden sollten. Zudem gilt, dass sich mit Blick auf das entsprechende Item f1204b die Studierenden des 2. und 3. Studienjahres signifikant kritischer in ihren Urteilen zeigen als jene des 1. Studienjahres. So ist es auch nicht überraschend, dass das Einführungsmodul in der hier erfassten curricularen Struktur die Berufswahlentscheidung der Lehramtsstudierenden nur in eher geringem Ausmaß zu stärken scheint; ca. 70% äußern sich eher kritisch, nur 11% sehen sich durch das Einführungsmodul in ihrer Wahl eindeutig bestärkt.

Tabelle 42: Skala 2 „Bildungspolitik und Bildungsforschung“

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1206b	Der Dozent hat europäische Berufsbildungspolitik und ihren Einfluss auf das deutsche Bildungssystem erörtert.	1,95	0,90	0,81
f1207b	In der Vorlesung wurden aktuelle Ereignisse aus Bildungspolitik und Gesellschaft einbezogen.	2,37	0,94	0,79
f1205b	Es wurden sowohl Theorien (z.B. Bildungstheorie) als auch empirische Ergebnisse zu Bildung und Erziehung (z.B. PISA-Befunde) vorgestellt.	2,65	0,93	0,77
f1210b	Der Dozent hat Verbindungen zwischen allgemeinem Bildungssystem, Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt aufgezeigt.	2,16	0,90	0,76
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,28$	
Nennungen Skala: n = 658		Standardabweichung:	s = 0,72	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,79$		Anzahl der Items:	4	

In dieser Skala finden sich unterschiedliche thematische Aspekte, die sich um die Thematisierung von Phänomenen gruppieren, die vor allem auf der Exosystemebene des Bildungssystems diskutiert werden (können), wenn man die Ebenendifferenzierung von *Bronfenbrenner* (1981) zugrunde legt. Es geht um die Bewertung der Studierenden bezüglich der Darstellung von Bildungspolitik, der Verknüpfung des Bildungssystems mit anderen gesellschaftlichen Systemen und ausgewählter Befunde der empirischen Bildungsforschung.

Der Skalenmittelwert von $MW = 2,28$ zeigt ganz ähnlich zu demjenigen aus der Skala 1 eine durchaus kritische Bewertung. Allerdings werden innerhalb der Skala 2 auch deutliche Unterschiede sichtbar: Während ausgewählte Befunde zur empirischen Bildungsforschung aus Sicht der Befragten intensiver dargestellt wurden (56% stimmen der Itemsaussage bedingt oder vollständig zu), scheinen Fragen der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik nur am Rande diskutiert worden zu sein (ca. 77% stimmen dem Item nicht oder nur bedingt zu). Angesichts der zunehmenden Vernetzung der nationalen (Berufs-)Bildungssysteme im Kontext von Globalisierung und den Entwicklungen in der Europäischen Union (vgl. z. B. *Parreira do Amaral & Mitter* 2007; *Charlier & Croche* 2006; *Nilsson* 2007) sowie vor dem Hintergrund der Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (vgl. z. B. *Europäische Kommission* 2006; *Pätzold, Busian & Burg* 2007) macht diese Skala gleichzeitig auch gravierende Auswahlprobleme in der curricularen Gesamtkonstruktion der universitären Lehrerbildung sichtbar, die bereits auf die Konstruktion des Einführungsmoduls wirken.

Tabelle 43: Skala 3 „Themenspezifischer Wissenserwerb“

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1206d	Ich kann die inhaltlichen Zusammenhänge der behandelten Themen darstellen.	2,53	0,79	0,86
f1204d	Ich kann einen Überblick über die wichtigsten Themen der Lehrveranstaltung geben.	2,79	0,81	0,86
f1203d	Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte aus der Veranstaltung nennen und in groben Zügen erklären.	2,82	0,77	0,86
f1205d	Durch den Besuch der Veranstaltung fühle mich fachlich in den bearbeiteten Themen sicher.	2,26	0,81	0,82
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,60$	
Nennungen Skala: n = 665		Standardabweichung:	s = 0,68	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,87$		Anzahl der Items:	4	

In dieser Skala 3 sind zentrale Aspekte zielgerichteten Lernens vereint, die – so kann man vermuten – aus Sicht der Studierenden wichtige Bestandteile der zu absolvierenden Modulabschlussprüfung darstellen. Der Skalenmittelwert von $MW = 2,6$ zeigt an: Knapp zwei Drittel der Befragten verweisen bedingt oder klar darauf, einen deutlichen Wissenszuwachs zu verzeichnen; und ca. 70% stimmen bedingt bzw. deutlich der Aussage zu, sie könnten die wichtigsten Begriffe und Sachverhalte aus der Vorlesung nennen und in groben Zügen erklären. Trotzdem bleibt bei knapp zwei Dritteln der Studierenden ein erkennbares Gefühl der fachlichen Unsicherheit zurück – dies trotz der guten Abstimmung der Vorlesung mit der Übung bzw. dem Tutorium (vgl. die Ausführungen zur Skala 4).

Tabelle 44: Skala 4 „Abstimmung zwischen Vorlesung und Tutorium bzw. Übung“

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1204c	Die Vorlesung und das Tutorium / die Übung waren inhaltlich gut aufeinander abgestimmt.	3,06	0,82	0,87
f1201c	Das Tutorium / die Übung baute konsequent auf der Vorlesung auf.	3,33	0,82	0,86
f1202c	Die Übung hat die Mehrheit der Inhalte aus der Vorlesung vertieft.	3,14	0,86	0,84
f1205c	Ich weiß überhaupt nicht, was das Tutorium / die Übung mit der Vorlesung zu tun hatte.	1,36	0,75	(-)0,75
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 3,30$	
Nennungen Skala: n = 654		Standardabweichung:	s = 0,67	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,85$		Anzahl der Items:	4	

Ein wichtiger studienstruktureller Aspekt der berufswissenschaftlichen Studienanteile in der neuen Lehrerbildung ist, innerhalb der einzelnen Module die curriculare Vernetzung der einzelnen Veranstaltungen zu verbessern. Für das Einführungsmodul in die Erziehungswissenschaften bedeutet dies, die Vorlesung systematisch durch die darauf abgestimmte Übung bzw. das Tutorium zu stützen. In den letzteren Veranstaltungen können die Studierenden in kleineren Gruppen um die 30 Personen diskutieren und Inhalte vertiefen (vgl. auch die Skala 6 dieses Faktorenmodells).

Im Vergleich der Skalen erreicht dieser Aspekt des Einführungsmoduls die beste Bewertung; so stimmen gut drei Viertel der Befragten bedingt bzw. eindeutig den obigen Itemaussagen zu. Insgesamt deutet sich an, dass mit der Unterstützung der Vorlesung durch Übung bzw. Tutorium ein wichtiger studienförderlicher Aspekt für die Konstruktion gerade des Einführungsmoduls geschaffen wurde. Denn die Urteile der Studierenden zur Relevanz des zu Lernenden (vgl. Skala 1) verweisen auf die besondere Schwierigkeit bereits zu Beginn des Studiums, die Bedeutung des Nachdenkens über erziehungswissenschaftliche Themen wie Bildungs- und Erziehungstheorie, aber auch über generelle Strukturfragen des Bildungssystems für das professionelle Handeln im Beruf zu vermitteln (vgl. auch die Überlegungen im Abschnitt 7.3.1 und die Befunde vor allem im Abschnitt 7.3.5). Eine Unterstützung dieser curricularen Felder durch die Kopplung von Vorlesung und Übung erscheint demzufolge durchaus geboten.

Tabelle 45: Skala 5 „Erziehungswissenschaften und Bildungstheorien im Wandel der Zeit“

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1209b	Es wurden unterschiedliche Theorieansätze behandelt.	3,37	0,75	0,75
f1212b	Die historische Entwicklung des Bildungssystems und von Schule und Unterricht wurden erläutert.	2,95	0,89	0,74
f1208b	Es wurde dargestellt, wie sich die Betrachtung von Erziehung und Bildung über die Zeit verändert hat.	3,26	0,75	0,74
f1201b	Der Dozent hat einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Theorien gegeben.	3,22	0,77	0,70
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 3,20$	
Nennungen Skala: n = 674		Standardabweichung:	s = 0,56	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,71$		Anzahl der Items:	4	

Die Darstellung unterschiedlicher Theorien und Modelle in den Erziehungswissenschaften gehört zu unverzichtbaren Aspekten des berufswissenschaftlichen Studiums. Gleichzeitig eröffnet der Blick in die Geschichte von Erziehung, Erziehungswesen und Bildungssystem die Chance, die augenblicklichen bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Diskussionen in ihrer zeitlichen Bedingtheit zu erkennen und ggf. zu relativieren (vgl. z. B. *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* 2003). Knapp 70% der Befragten verweisen eindeutig bzw. bedingt darauf, dass dies im Einführungsmodul angemessen thematisiert wurde; nur knapp 3% verneinen dies deutlich.

Tabelle 46: Skala 6 „Diskursive Auseinandersetzung mit Veranstaltungsinhalten in Übung und Tutorien“

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1208c	Es wurde problemorientiert diskutiert.	3,02	0,83	0,78
f1210c	Wir haben Pro- und Contra-Diskussionen geführt.	2,96	0,92	0,78
f1207c	Die eingesetzten Methoden (z.B. Gruppenarbeit, Vortrag, Medieneinsatz etc.) waren abwechslungsreich.	2,33	0,93	0,70
f1209c	Der Dozent hatte Zeit für Fragen - auch vor und nach der Veranstaltung.	3,30	0,82	0,66
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,90$	
Nennungen Skala: n = 649		Standardabweichung:	s = 0,64	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,71$		Anzahl der Items:	4	

Vorlesungen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass die analytische Strukturierung des präsentierten Lehrstoffs betont wird und dass im Lehr-Lern-Prozess selbst die Studierenden eine primär rezeptive Rolle einnehmen. Selbst wenn Fragen zugelassen sind - was üblicherweise der Fall ist - , bedeutet es für viele Studierende vor allem zu Beginn ihres Studiums eine große Überwindung, öffentlich nachzufragen, geschweige denn eine alternative Aussage zu formulieren. So ist es von besonderer Bedeutung, ihnen gleich zu Beginn des Studiums einen Studienkontext anzubieten, in dem diese subjektiv empfundenen ‚Hürden‘ freier zu diskutieren geringer sind. Genau darauf hin sind die Übungen bzw. Tutorien konstruiert, in denen die Gesamtgruppe der Studierenden von teils mehr als dreihundert Personen in der Vorlesung mit hohem kapazitären Aufwand in Kleingruppen von ca. 30 Personen aufgeteilt wird. Dies führt zu einer großen Anzahl solcher Angebote, die ihrerseits wiederum einen stark gestiegenen Aufwand an Detailabstimmung und Qualitätssicherung in diesem Einführungsmodul erfordern. Wie die obigen Befunde zur Skala 4 ausweisen, scheint die curriculare Abstimmung dieser Veranstaltungen zur jeweiligen Vorlesung aus Sicht der Befragten recht gut gelungen.

Bezüglich der inneren Lehr-Lern-Struktur der Übungen und Tutorien bestätigen gut zwei Drittel der Befragten, dass dort i. d. R. eine diskursive Auseinandersetzung stattgefunden habe. Ca. 30% stimmen auch der Aussage eindeutig zu, es seien Pro-Contra-Diskussionen geführt worden. Zurückhaltender fallen indes die Urteile hinsichtlich der Bandbreite der eingesetzten Lehrmethoden aus; hier bejahen nur ca. ein Drittel bedingt und ca. 10% eindeutig die entsprechende Itemaussage. Gleichwohl markiert die mit der Skala 6 abgebildete Dimension zusammen mit Skala 4 zwei deutlich positiv beurteilte Aspekte des Einführungsmoduls in den drei unterschiedlichen Varianten des Einführungsmoduls (zu weiteren Unterschieden vgl. Abschnitt 7.2.4). Die Skalen 4 und 5 korrelieren mit $r = 0,38$ (vgl. Abschnitt 7.2.3).

Zwischenzusammenfassung: Eingangs dieses Kapitels wurde darauf verwiesen, dass die hier vorgestellte (Teil-)Evaluation des Einführungsmoduls in die Erziehungswissenschaften eine speziell auf dieses Modul abgestellte empirische Studie, die besonders die thematische Binnenstruktur und deren Effekte auf das Studierhandeln der Betroffenen fokussiert, nicht ersetzen kann. Trotzdem können die Befunde zu den hier festgehaltenen Urteilen der betroffenen Studierenden erste Hinweise auf die Wirkungen dieses Moduls aufzeigen. Dabei zeigt sich insgesamt ein ambivalentes Bild: (a) Besonders hinsichtlich der *Relevanz* der in diesem Modul thematisierten Inhalte bzw. des zu Lernenden für das weitere Studium bzw. für den angestrebten Lehrberuf äußern sich die Befragten eher kritisch. (b) Die Urteile zur *curricularen Abstimmung* von Vorlesung und Übung/Tutorium sowie zur Diskussionskultur in den Übungen/Tutorien hingegen fallen positiv aus. Dabei ist es angebracht zu berücksichtigen, dass aufgrund der kapazitären Bedingungen im Institut für Erziehungswissenschaften die Einführungsvorlesungen polyvalent angelegt sein müssen, also sehr unterschiedliche Studierendenklientelen zu berücksichtigen haben. (c) Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Befunde deutet sich die Notwendigkeit an, gerade die Veranstaltungen dieses Einführungsmoduls speziell auf das Studium für den Lehrberuf abzustellen und dafür die notwendigen kapazitären Ressourcen vorzuhalten (vgl. auch das Antwortschreiben des

Akkreditierungsrats der ZEvA vom Februar 2008 im Rahmen der Systemakkreditierung; zum Bericht für die Systemakkreditierung vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007).

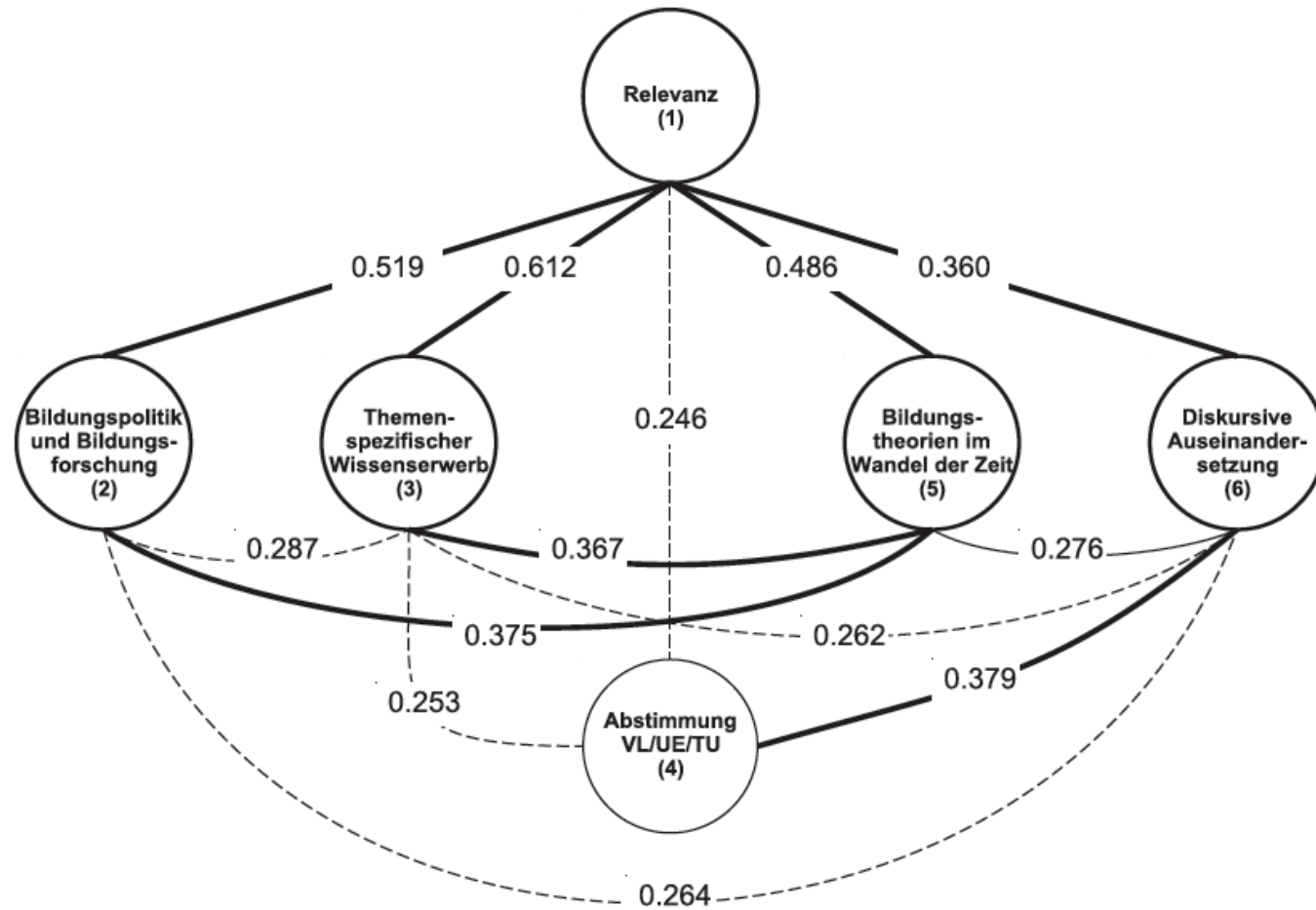
7.2.3 Zur Relevanz des Einführungsmoduls aus Sicht der Studierenden und zu den Urteilen über die curriculare und methodische Struktur dieses Moduls - eine Zusammenhangsbetrachtung

Im Abschnitt 7.2.2 wird deutlich, dass der Faktor 1 der explorativen Faktorenanalyse zum Einführungsmodul und die darauf basierende Skala 1 wesentlich die Urteile der Studierenden zur Relevanz des präsentierten Curriculums für das weitere berufswissenschaftliche Studium sowie für den späteren Lehrberuf zusammenfasst. Es ist zu fragen, in welchem Ausmaß die übrigen Skalen aus dem Abschnitt 7.2.2 in der Lage sind, die Varianz dieser Relevanzurteile aufzuklären.

Hypothese: Es wird erwartet, dass die drei Skalen 2, 3 und 5, die sich auf spezifischere curriculare Aspekte des Moduls beziehen (Primärmerkmale), in stärkerem Ausmaß die Relevanzurteile erklären als die beiden Skalen zur curricularen Abstimmung von Vorlesung und Übung/Tutorium bzw. zur Diskussionskultur in der Übung/im Tutorium (sekundäre Merkmale).

Zur Prüfung dieser Hypothese werden zunächst die Korrelationskoeffizienten nullter Ordnung zwischen den sechs Skalen berechnet und im Wesentlichen in der Abbildung 12 dargestellt. Darüber hinaus werden mittels der partiellen Korrelationskoeffizienten die möglichen Zusammenhänge konkretisiert und schließlich mittels einer multiplen Regression bestimmt, in welchem Ausmaß die durch die in diesem Modell als unabhängig gesetzten Variablen (Skalen 2-6) die als abhängig bestimmte Relevanzvariable (Skala 1) erklären.

Abbildung 12: Korrelationskoeffizienten zwischen den Skalen 1-6 zur Beschreibung des Einführungsmoduls in die Erziehungswissenschaften



Die aufgebaute Korrelationsstruktur bestätigt die oben formulierte Hypothese: Die Korrelationskoeffizienten zwischen den drei curricular bestimmten Skalen 2, 3 und 5 auf der einen Seite und der Relevanzskala 1 auf der anderen Seite sind mit $r = 0,52$, $r = 0,61$ und $r = 0,49$ im Vergleich zu denen der beiden methodischen Variablen 4 ($r = 0,25$) und 6 ($r = 0,36$) mit der Skala 1 deutlich stärker ausgeprägt. Dennoch sind die Korrelationen statistisch signifikant.

Mittels der partiellen Korrelationen werden nunmehr nochmals die Zusammenhänge betrachtet, die zwischen den jeweiligen Skalen 2-6 und der Skala 1 vorhanden sind, wobei die Korrelationen zwischen den Skalen 2-6 untereinander als Einflussgrößen ausgeschaltet werden bzw. unberücksichtigt bleiben. In diesem Modell zeigen sich statistisch signifikante Korrelationsstrukturen zwischen der Skala 1 und den jeweiligen Skalen 2, 3 und 5. Die partiellen Korrelationskoeffizienten sind entsprechend mit $r_{\text{par } 1-2} = 0,38$, $r_{\text{par } 1-3} = 0,49$, $r_{\text{par } 1-5} = 0,21$ statistisch signifikant. Demgegenüber zeigt sich die Korrelation $r_{\text{par } 1-4} = 0,05$ statistisch nicht signifikant; $r_{\text{par } 1-6} = 0,13$ deutlich weniger stark ausgeprägt und damit faktisch weniger bedeutsam, allerdings statistisch signifikant.

Die multiple Regression zeigt für alle unabhängigen Skalen einen signifikanten Erklärungsbeitrag für die abhängige Relevanzvariable. Dabei erfolgt der Varianzerklärung der abhängigen Variablen (Skala 1) jedoch wesentlich durch die curricular bestimmten Skalen 2, 3 und weniger ausgeprägt durch die Skala 5 und schließlich Skala 6. Die durch das Modell erklärte Varianz liegt bei $R = 0,74$; das korrigierte R^2 beträgt 0,54.

Mithin ist festzuhalten, dass die curricular bestimmten Variablen den größten Teil der insgesamt mittleren Varianzaufklärung der Relevanzskala auf sich vereinigt. Es ist zu vermuten, dass die Relevanz des im Einführungsmodul Präsentierten bzw. zu Lernenden für das weitere Studium der Studierenden und ihren späteren Lehrberuf durch die curricularen Inhalte beeinflusst werden, die in die Veranstaltung aufgenommen und vermittelt wurden. Hier bleibt zu fragen, inwiefern auch die Erwartung eine Rolle spielt, dass diese Inhalte notwendig sind, um die Abschlussprüfung erfolgreich zu bewältigen. Hier deuten sich möglicherweise erste Aspekte von Studierhandeln an, wie sie vor allem im Kapitel 3 durch die Befragten beschrieben sind, die in der Regelstudienzeit ihren Bachelorabschluss erreicht haben und rückblickend zu erklären versuchen, warum sie erfolgreich waren: Sie verweisen besonders auf den ‚Faktor‘ des instrumentell-formalen erfolgsorientierten Studierhandelns. Dies erscheint vor dem Hintergrund diskussionswürdig, dass sich insbesondere die Skala 3 „Themenspezifischer Wissenserwerb“ mit Blick auf die partiellen Korrelationen und das Regressionsmodell als die Einflussvariable darstellt, der der größte Erklärungsanteil an der Gesamtvarianz zukommt. Denn diese Skala impliziert eine deutliche Fokussierung auf die Frage nach den erlernten inhaltlichen Teilaspekten der Veranstaltung, den begrifflichen Konstrukten sowie der Fähigkeit, diese überblicksartig zu ordnen oder wiederzugeben.

7.2.4 Zu gruppenspezifischen Unterschieden in der Bewertung des Einführungsmoduls

Die bisher vorgestellten Analysen des Kapitels basieren auf der Gesamtkohorte der befragten Lehramtsstudierenden. Da Studierende unterschiedlicher Semesterkohorten ihr Urteil über das Einführungsmodul abgegeben haben (vgl. Abschnitt 7.2), stellt sich die Frage, inwiefern das Ausmaß der bereits gemachten Studienerfahrungen der Studierenden einen Einfluss auf die Bewertung des Moduls hat. Darüber hinaus handelt es sich bei der Gesamtgruppe der Lehramtsstudierenden nicht um eine homogene Gruppe; so ist auf die Vielzahl der gewählten Fachkombinationen zu verweisen (vgl. Kapitel 4) oder auf die unterschiedlichen angestrebten Lehrämter (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II), die auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Studierhandeln zu implizieren scheinen (vgl. die Befunde im Kapitel 6). Zudem wurden mit dieser ersten Studie zum Einführungsmodul drei unterschiedliche Angebote des Einführungsmoduls erfasst, die ebenfalls die Frage nach Beurteilungsunterschieden aufwerfen.

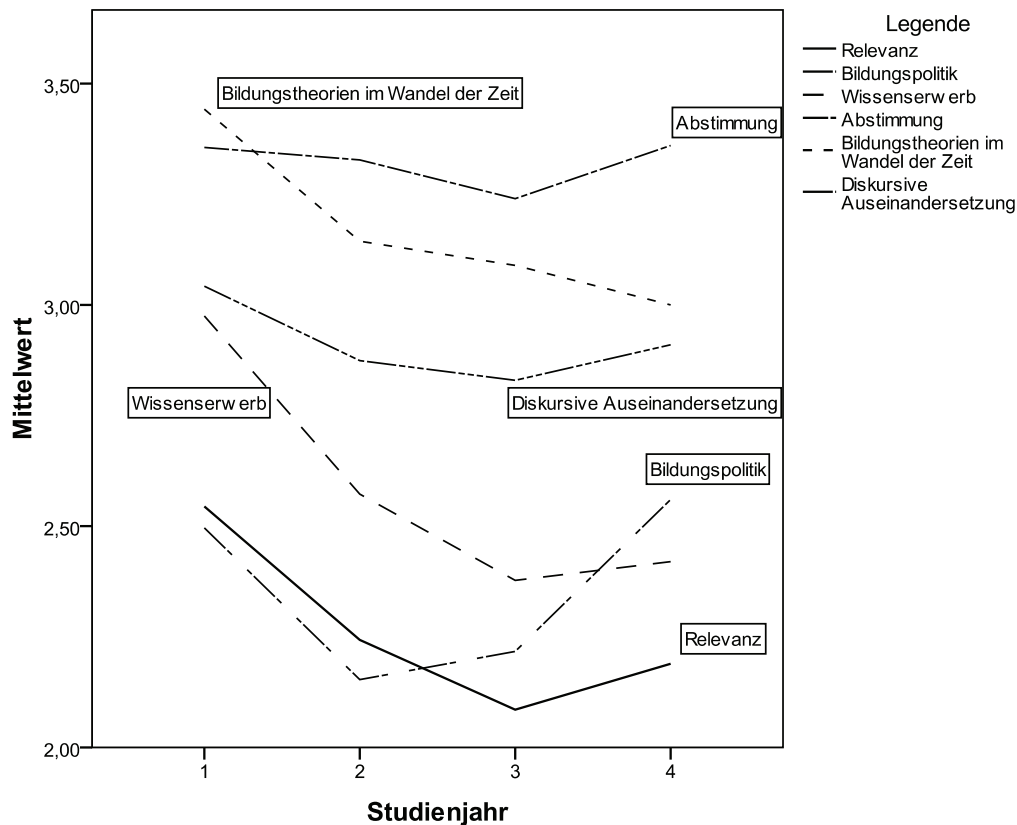
Generell zeigen die Analysen zum Einführungsmodul, dass keine signifikanten Urteilsunterschiede aufgrund von Geschlecht sowie der Frage vorliegen, inwiefern vorherige Lehrerfahrungen vorhanden sind.

▪ *Zu Urteilsunterschieden aufgrund der Studienjahre:*

Für vier der sechs Skalen aus dem Abschnitt 7.2.2 existieren studienjahrbedingte signifikante Urteilsunterschiede; diese betreffen die Urteile zur curricularen Struktur des Moduls und damit die Skala 2 (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,002$), die Skala 3 (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$) und die Skala 5 (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,002$) sowie die Urteile zur Relevanz des Gelehrten/zu Lernenden (Skala 1; χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$), nicht jedoch diejenigen zu den methodischen Aspekten des Moduls (Skalen 4 und 6).

Wie die folgende Abbildung 13 verdeutlicht, urteilen besonders die Studierenden des 2. und 3. Studienjahrs kritisch, während diejenigen des 1. Studienjahres sowie die Befragten jenseits der Regelstudienzeit (4. Studienjahr) tendenziell ‚milder‘ urteilen. Am deutlichsten fallen diese Unterschiede hinsichtlich der Skala 3 aus, die das Lernen der in der Vorlesung präsentierten Inhalte und begrifflichen Konstruktionen zusammenfasst.

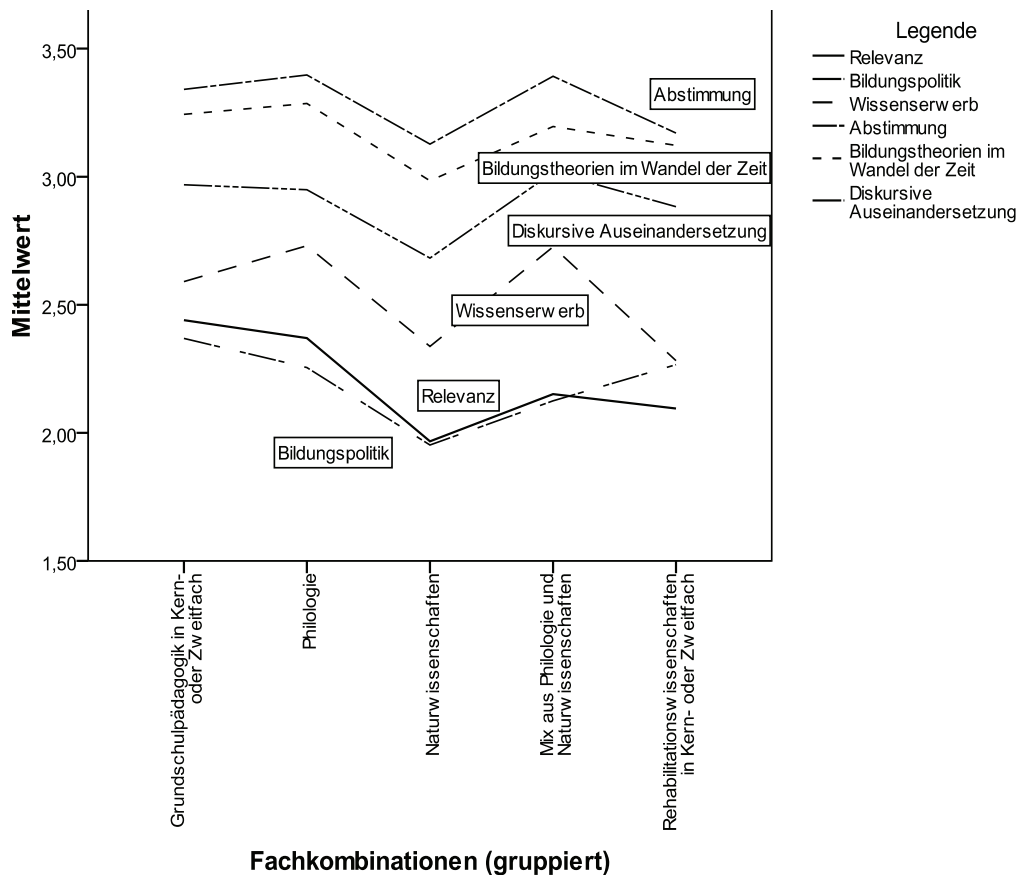
Abbildung 13: Mittelwerte der Skalen 1-6 zum Einführungsmodul differenziert nach Studienjahr



- *Zu Urteilsunterschieden von Studierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen:*

Wie die nachfolgende Abbildung 14 verdeutlicht, liegen für die sechs Skalen Unterschiede unter Berücksichtigung der gewählten Fachkombination der Studierenden vor, genauer unter Berücksichtigung folgender Gruppen: Grundschulpädagogik, Rehabilitationswissenschaften, Philologie in Kern- und Zweitfach, Naturwissenschaften in Kern- und Zweitfach sowie Kombination aus Naturwissenschaft und Philologie. (Da die Studierenden der Wirtschaftspädagogik keiner der gebildeten Gruppen zuordenbar sind, beziehen sich die Analysen in diesem Unterpunkt nicht auf das Modul „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“, sondern lediglich auf das Modul „Einführung in die Erziehungswissenschaften“).

Abbildung 14: Mittelwerte für die Skalen 1 - 6 zum Modul „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ differenziert nach Fachkombinationen (gruppiert)



Insgesamt wird ein weitgehend einheitliches Muster erkennbar: Danach beurteilen Studierende aus den Naturwissenschaften das Einführungsmodul signifikant ambivalenter als solche aus der Philologie oder mit einer Kombination aus Philologie und Naturwissenschaften. Zu ebenfalls positiveren Urteilen neigen die Studierenden für das Lehramt an der Primarstufe. Statistisch signifikant sind jedoch die Verteilungsunterschiede über die hier differenzierten Gruppen von Studierenden lediglich für die nachfolgenden Skalen:

- Skala 1 „Relevanz für das Studium der Berufswissenschaften und den Beruf“ (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,005$): Während der Mittelwert der Skala 1 für die Studierenden der Grundschulpädagogik $MW = 2,46$ ($s = 0,63$; $N = 90$) und für die Studierenden aus der Philologie $MW = 2,35$ ($s = 0,68$; $N = 166$) beträgt, fällt er mit $MW = 1,96$ ($s = 0,55$; $N = 67$) für die Befragten aus den Naturwissenschaften deutlich niedriger aus.

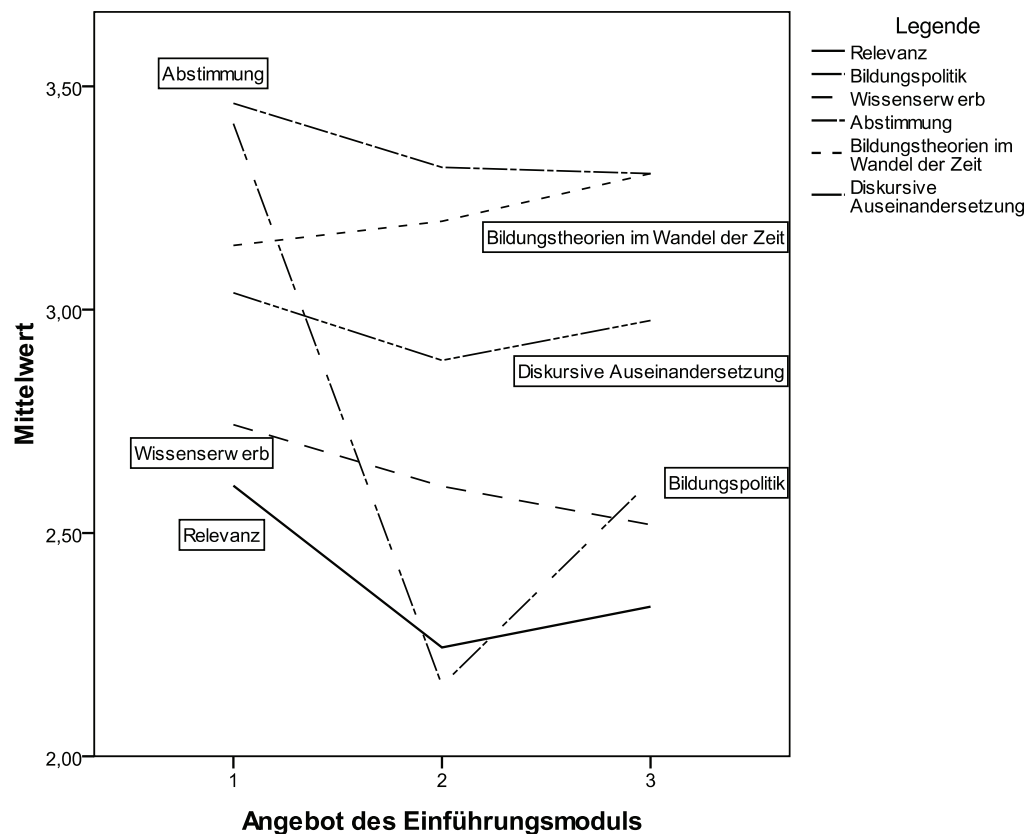
- *Skala 3 „Themenspezifischer Wissenserwerb“* (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,003$): Während hier die Studierenden aus der Philologie sowie mit einer Fachkombination aus Philologie und Naturwissenschaften mehrheitlich zu tendenziell positiven Urteilen kommen (MW = 2,68; s = 0,70; N = 182 bzw. MW = 2,69; s = 0,66; N = 89), antworten die Befragten mit zwei naturwissenschaftlichen Fächern sowie aus den Rehabilitationswissenschaften eher distant (MW = 2,36; s = 0,75; N = 74 bzw. MW = 2,31; s = 0,65; N = 53).

Auch wenn die hier vorgelegten Ergebnisse eher vorsichtig interpretiert werden sollten, so scheinen sie doch auf Folgendes aufmerksam zu machen: Studierende aus Fächern, in denen eine vergleichsweise präzise definierte begriffliche Normnomenklatur existiert, reagieren auf die Art der Diskussion in den Erziehungswissenschaften und des Umgangs mit den dazu nötigen Begrifflichkeiten tendenziell distant. Dies scheint auch durch die insgesamt gut akzeptierte diskursive Atmosphäre in den Übungen und Tutorien nur in Teilen aufgebrochen werden zu können. Allerdings bedarf es weiterer Studien, diesen hier eher als Hypothese formulierten Zusammenhang weiter aufzuklären. So wäre es für den weiteren Verlauf des Studierhandelns während der beiden Studienstufen Bachelor und Master gerade in den Berufswissenschaften aufschlussreich, inwiefern sich solche Einstellungen gegenüber bzw. Erwartungen an die Struktur und Verbindlichkeit der fachlichen Begrifflichkeiten im Vergleich der verschiedenen Gruppen der Studierenden auflösen oder verfestigen.

- *Zu Urteilsunterschieden bezüglich der verschiedenen Varianten/Angebote des Einführungsmoduls:*

Wie bereits mehrfach angesprochen, wurden in der hier vorgelegten Studie Studierende aus den drei unterschiedlichen curricularen Varianten/Angeboten des Einführungsmoduls in die Erziehungswissenschaften befragt (zwei Varianten der Einführung in die Erziehungswissenschaften und eine Variante der Einführung in die Wirtschaftspädagogik). Aufgrund der semesterspezifischen Teilnahme der Befragten an den Veranstaltungen können die Antworten zu den drei Varianten eindeutig voneinander getrennt werden (vgl. Anhang 3; Erhebung WS 2007/08; Frage 12a). Da es sich bei der hier vorgelegten Studie um einen ersten evaluativen Zugriff auf dieses Modul handelt, werden diese Varianten nur mit „Einführung 1“ bzw. „2“ bzw. „3“ benannt, ohne sie jeweils den einzelnen Durchführenden erkennbar zuzuordnen. Die personale Zuschreibung mag der Veranstaltungsevaluation vorbehalten sein, die an der Humboldt-Universität derzeit in der Verantwortung der jeweiligen Fakultät liegt.

Abbildung 15: Skalenmittelwerte für die drei Varianten des Moduls „Einführung in die Erziehungswissenschaften“ bzw. „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“



Auffällig ist vor allem der Unterschied in den Antworten bezüglich der Skala 2 „Bildungspolitik und Bildungsforschung“; hier scheinen tief greifende konzeptionelle Unterschiede in der curricularen Fokussierung im Vergleich der drei Varianten zugunsten der Variante 1 sichtbar zu werden. In umgekehrter Richtung, jedoch wesentlich weniger deutlich ausgeprägt, deutet sich dies für die Skala 5 an. Insgesamt verweist die Abbildung 15 darauf, dass die Lehrangebote der Variante 1 tendenziell positiver beurteilt werden. Dies betrifft auch die beiden veranstaltungsmethodischen Skalen 4 und 6. Dennoch können statistisch signifikante Verteilungsunterschiede nur für die Skala 2 identifiziert werden (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0$; Kruskal-Wallis-Test: $p = 0$; Medianstest: $p = 0$).

Insgesamt verweisen die Befunde auf die Notwendigkeit der zielgruppengerechten Gestaltung der Angebote sowie der Abstimmung der einzelnen Angebotsbestandteile im Rahmen eines Studienprogramms in Abhängigkeit von den definierten Vermittlungsaspekten. Zeitgleich verdeutlichen sie die Relevanz des individuellen Angebots

und seiner curricularen Gestaltung für die Urteilsstrukturen im Rahmen einer Programmevaluation.

7.2.5 Zwischenfazit

Die Befunde zum Einführungsmodul in die Erziehungswissenschaften ergeben ein insgesamt eher ambivalentes Bild. Sie machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass die Gesamtkohorte der Lehramtsstudierenden keine Gruppe mit vergleichsweise einheitlichen Erwartungen und Wahrnehmungen darstellt, sondern in sich hoch differenziert ist. Darüber hinaus ist bei der Bewertung der hier vorgestellten Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Vorlesungen zur Einführung in die Erziehungswissenschaft bzw. Wirtschaftspädagogik aufgrund der kapazitären Situation im Institut für Erziehungswissenschaften polyvalent ausgelegte Veranstaltungen, also auf unterschiedliche Studierendenklientel ausgerichtet sind. Dies erschwert die thematische Passung der Gesamtkonstruktion erheblich. Angesichts der generell kritischen Grundeinstellung gegenüber der Relevanz des in den erziehungswissenschaftlichen Modulen präsentierten Curriculums spricht Alles dafür, durch kapazitäre Unterstützung die Polyvalenz der Einführungsvorlesung aufzugeben.

Am deutlichsten distant fallen die Urteile der Befragten hinsichtlich der *Relevanz* des im Einführungsmodul Präsentierten bzw. zu Lernenden aus – Relevanz von den Studierenden verstanden als Bedeutsamkeit für ihr weiteres Studium der Berufswissenschaften sowie für ihren späteren Lehrberuf. Auch wenn man anführt, die Befragten könnten gleich zu Beginn ihres Studiums eine solche Einschätzung nur bedingt valide vornehmen, so bleiben dennoch zwei Gegenargumente bedenkenswert: Zum einen scheint es den Durchführenden des Einführungsmoduls trotz insgesamt gut beurteilter veranstaltungsmethodischer Abstimmung von Vorlesung und Übung/Tutorium und der positiv wahrgenommenen diskursiven Atmosphäre in den letzteren Veranstaltungen nur begrenzt zu gelingen, die für das folgende Studierhandeln so wichtige Relevanz des zu Lernenden nachhaltig deutlich zu machen (vgl. auch die Befunde im Abschnitt 7.3 für das Modul zum Berufsfelderschließenden Praktikum); zum anderen machen die Ergebnisse darauf aufmerksam, dass die Studierenden aus dem ersten Studienjahr diese Relevanz zwar ambivalent, trotzdem signifikant positiver beurteilen, als dies die Befragten aus dem zweiten und dritten Studienjahr tun.

Weiterhin ist auffällig, dass die Befragten mit zwei naturwissenschaftlichen Fächern bezüglich der Skalen zur curricularen Struktur des Einführungsmoduls signifikant distanter beurteilen als die Befragten mit zwei philologischen Fächern bzw. mit einer Kombination aus einem philologischen und einem naturwissenschaftlichen Fach. Die Beantwortung der Frage, inwiefern dies auf unterschiedliche Erwartungen und Wahrnehmungen hinsichtlich des Umgangs mit fachwissenschaftlichen Normnomenklaturen und der Art der Diskussion über den Gegenstandsbereich zurückzuführen sei, sowie der Frage, ob sich diese Erwartungen über das Studium hinweg verfestigen und welche Folge dies für das Studierhandeln im Bereich der Berufswissenschaften habe, muss weiteren evaluativen Studien vorbehalten bleiben. Gleiches gilt u.a. für die Frage, ob

und wie diese Erwartungen im Anschluss an die universitäre Lehrerbildung sowohl das Handeln im Vorbereitungsdienst als auch im späteren Berufsverlauf beeinflussen.

7.3 Evaluation zum Modul 2 „Berufsfelderschließendes Praktikum“

7.3.1 Vorbemerkungen – zu Grundstrukturen und Kontextbedingungen dieses Moduls

Komplexität und Anspruch des Moduls

Das Modul 2 „Berufsfelderschließendes Praktikum“ folgt mit drei curricular und hochschuldidaktisch aufeinander abzustimmenden Veranstaltungen einem vergleichsweise hohen Wirkungsanspruch und ist entsprechend komplex gestaltet. Denn hier werden die Studierenden im Anschluss an die Vorbereitungsveranstaltung und das Berufsfelderschließende Praktikum mit der Aufgabe konfrontiert, ihre Erfahrungen ‚vor Ort‘ aus der Perspektive ihrer späteren Rolle als Lehrperson reflektierend zu beschreiben, zu erklären und zu bewerten. Dies bedeutet, dass die Vor- und die Nachbereitungsveranstaltung in diesem Modul den hohen Anforderungen u. a. an intensive und transparente curriculare Vernetzung sowie an die Reflexion der unterschiedlichen Wissens’typen‘ über Schule und Unterricht gerecht werden müssen.

Bezüglich letzterem Aspekt unterscheidet *Terhart* (2009) zwischen wissenschaftlich gesichertem Wissen, Professionswissen und individuellem (Alltags-) Wissen. Implizit nimmt er damit eine Diskussion auf, die z. B. *Gage* (1972) bereits vor gut 35 Jahren mit dem Titel seines Buches „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft“ führte. Damit scheint erneut unter den Schwerpunkten der aktuellen professionstheoretischen Diskussion der komplexe Zusammenhang auf zwischen

1. der wissenschaftlich gesicherten Abbildung von Ursache-Wirkungs-Ketten,
2. dem Wissen aus der ‚Meisterlehre‘ didaktischer Planung, Realisierung, Evaluierung und Bewertung,
3. der (berufs-)bildungstheoretisch fundierten Reflexion über normative Zusammenhänge und Kontexte professionellen Handelns und
4. dem zur Anpassung der beiden vorigen Wissenssorten an die je aktuelle Situation in Schule und Unterricht notwendigen individuellen Wissen – *Gage* spricht hier von fast „künstlerischer Improvisation“.

Bei dem hier diskutierten Modul geht es für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen sowie für die berufliche Fachrichtung Land- und Gartenbauwissenschaften formal um ein Modul, für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften aus studienverlaufstechnischen Gründen um zwei Module; allerdings sind die zu vergebenden/zu erwerbenden Studienpunkte identisch.

Diese Grundstruktur ist ebenso wie das Einführungsmodul (vgl. Abschnitt 7.2) im Rahmen der im Oktober 2007 von der ZEvA durchgeführten Systemakkreditierung akzeptiert worden (zum Systembericht vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann* 2007). Die drei Veranstaltungen des hier diskutierten Moduls werden in den folgenden Abschnitten näher betrachtet:

- die Vorbereitungsveranstaltung: Abschnitt 7.3.2;
- das Berufsfelderschließende Praktikum selbst: Abschnitt 7.3.3;
- die Nachbereitungsveranstaltung: Abschnitt 7.3.4.

Kapazitätsmerkmale und Betreuungssituation im Berufsfelderschließenden Praktikum

Im Gegensatz zu den unterrichtspraktischen Übungen, die für das Lehramt der Sekundarstufe II i. d. R. erst im Master of Education angeboten werden, wird das Berufsfelderschließende Praktikum formal nicht durch Dozent/innen aus der Universität begleitet. Diese Entscheidung ist rein kapazitären Argumenten geschuldet, denn angesichts des oben kurz skizzierten Anspruches können für diese Entscheidung weder inhaltlich-thematische noch lehr-lernmethodisch/hochschuldidaktische Begründungen angeführt werden. Die Gesamtheit der im Evaluationsbericht 1 (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007) sowie der in diesem Bericht 2 vorgelegten Befunde geben Anlass zu der Forderung, diese Entscheidung vor allem unter Aspekten der Verstärkung der von den Studierenden wahrgenommenen Relevanz des berufswissenschaftlichen Studienanteils zu überdenken.

Zur formal-rechtlichen Stellung des Berufsfelderschließenden Praktikums

Formal-rechtlich ist die Stellung dieses Praktikums (sowie der unterrichtspraktischen Übungen) ambivalent. Dies scheint primär dem Umstand geschuldet, dass bei der Einführung neuer (Steuerungs-)Instrumente bzw. bei der Modernisierung von Ausbildungsformen die anderen relevanten Rechtsstrukturen nicht hinreichend präzise angepasst werden. Daraus können sich aus rechtlicher Perspektive durchaus Spannungen für die alltägliche Realisierung der intendierten Handlungsbereiche ergeben, beispielsweise für die Bereitstellung von Praktikumsplätzen: So zeigt sich hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Implementierung des Praktikums an den Schulen des Landes Berlin möglicherweise eine Spannung zwischen (a) der Verpflichtung für jede/n Studierende/n, während der universitären Phase der Lehrerbildung drei Praktika zu absolvieren sowie der durch Verträge der Berliner Universitäten mit dem Land gesicherten Mindestanzahl von jährlich zu immatrikulierenden Lehramtsstudierenden auf der einen Seite und (b) der rechtlichen Verpflichtung der Schulen auf der anderen Seite, Praktikumsplätze in ausreichender Anzahl und mit angemessener Betreuung ‚vor Ort‘ anzubieten.

Die rechtliche Verankerung der Praktika stellt sich in Berlin derzeit wie folgt dar:

- Im Schulgesetz (SchulG) des Landes Berlin vom 26. Januar 2004 findet sich keine einschlägige Verpflichtung für die Schulen, Praktika für die Lehramtsstudierenden der Berliner Universitäten in hinreichender Zahl anzubieten.
- Im Lehrerbildungsgesetz (LBiG) des Landes Berlin in der laufenden Fassung vom Januar 2003 sind im §11a zwar ausführliche Bestimmungen formuliert, welche Schule unter welchen Bedingungen als Ausbildungsschule für den Vorbereitungsdienst fungieren darf. Ähnliche Bestimmungen für die von den Lehramtsstudierenden obligatorisch zu leistenden Praktika sind jedoch nicht vorfindlich. Die Option, die für Referendar/innen geltenden Bestimmungen auch für die Frage nach der Ausbildungsschule für Lehramtsstudierende anzuwenden, ist eher zweifelhaft.
- Weitere Spezifikationen z. B. durch nachgeordnete Rechtsmittel liegen derzeit nicht vor. In seinem Rundschreiben vom 01.07.2005 zu „Schulpraktika während eines modularisierten lehramtsbezogenen Studiums“ verweist der Berliner Landesschulrat darauf: Die „Schulen des Landes Berlins sind (...) - wie bisher auch - verpflichtet, dafür Praktikumsplätze anzubieten“. Allerdings impliziert diese Aussage nicht die Verpflichtung für die jeweilige Einzelschule, dies zu tun. Auch impliziert dies nicht die Verpflichtung, eine sich aus den Staats-Universitätsverträgen ergebende notwendige Mindestmenge an Plätzen anzubieten.

Vorbereitungsveranstaltung, Praktikum und Nachbereitungsveranstaltung - ein komplexes Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage

Trotz dieser formal-rechtlichen Rahmenstruktur zeigen die Schulen ein hohes Engagement in Bezug auf die Bereitstellung von Praktikumsplätzen. Folgendes ist festzuhalten: (a) Von den ca. 860 Schulen in Berlin haben in den letzten Semestern 315 Schulen regelmäßig Praktikumsplätze für HU-Studierende angeboten, davon 92 Grundschulen, 196 allgemein bildende Schulen aus den Sekundarstufen I und II sowie 27 berufliche Oberstufenzentren und berufliche Schulen (teils mit sonderpädagogischen Aufgaben). Dabei werden die Aushandlungen zur Bereitstellung von Praktikumsplätzen vielfach durch über die Jahre aufgebaute Netzwerksstrukturen zwischen den Schulen, dem Praktikumsbüro der Humboldt-Universität und den Fachdidaktiken getragen und weitgehend erfolgreich umgesetzt. (b) Als moderierende Variable im Problembereich des Angebots und der Nachfrage nach Praktikumsplätzen kann die von der Humboldt-Universität, hier vom Institut für Erziehungswissenschaften angebotene Gesamtanzahl von Plätzen für die Vor- bzw. Nachbereitungsveranstaltungen verstanden werden. Dieser Hintergrund führte für die letzten Semester dazu, dass sich ein zweistufiges Verfahren für die Einbindung des Moduls in das Studium und damit für die Bereitstellung von Praktikumsplätzen herausgebildet und sich auch als weitgehend funktionsfähig erwiesen hat. Selbiges weist folgende Merkmale auf:

- Im Rahmen eines jeden Sommersemesters wird zunächst die Nachfrage an Modulplätzen der Studierenden bevorzugt befriedigt, die im Anschluss an den Bachelorabschluss in den sogenannten kleinen Master of Education übergehen

(Lehramtsziel Primarstufe und Sekundarstufe I; Master mit 60 Studienpunkten). Dies ist insofern notwendig, da diese Studierenden im Rahmen des Bachelors neben dem Berufsfelderschließenden Praktikum auch ein Unterrichtspraktikum absolvieren müssen. Demnach absolvieren diese Studierenden im Sommersemester die Vorbereitungsveranstaltung, im Herbst das Berufsfelderschließende Praktikum und im Wintersemester die Nachbereitungsveranstaltung (1. Stufe). Des Weiteren werden in dieser Stufe Studierende, die das Lehramt der allgemeinen oder beruflichen Sekundarstufe II anstreben, solange bedacht, bis die verfügbaren Modulplätze respektive Plätze für die Vorbereitungsveranstaltungen aufgefüllt sind (Anzahl an Plätzen in der Vorbereitungsveranstaltung im SS ca. 190).

- In der zweiten Stufe erhalten Studierende mit dem angestrebten Lehramt in der Sekundarstufe II (Master mit 120 Studienpunkten) einen Modulplatz. Sie besuchen demnach im Wintersemester die Vorbereitungsveranstaltung, im Frühjahr das Berufsfelderschließende Praktikum und schließlich im Sommersemester die Nachbereitungsveranstaltung (Anzahl an Plätzen in der Vorbereitungsveranstaltung im WS ca. 200 – 230).

Es ist an dieser Stelle anzuführen, dass der Großteil der Studierenden sich bereits für das Sommersemester um einen Modulplatz bemüht. Dies gilt, obwohl darauf verwiesen wird, dass für die Studierenden mit angestrebtem Lehramt Sekundarstufe II der Beginn des Moduls zum Wintersemester empfohlen wird. Entsprechend entsteht eine sogenannte Warteliste, die im SS 2006 160 Studierende registrierte.

In diesen Zahlen nicht enthalten sind die Studierenden der Wirtschaftspädagogik sowie der Rehabilitationswissenschaften, weil sich hier zu keinem Zeitpunkt eine Debalancierung von Angebot und Nachfrage ergeben hat.

Grundsätzlich berücksichtigt dieses Vorgehen die kapazitären Gegebenheiten der Humboldt-Universität mit Blick auf die Plätze in den Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen. Jedoch ist vielmehr darauf zu verweisen, dass ein einheitlicher Termin, der alle relevanten Lehramtsstudierenden im Sommersemester mit einem Modulplatz bedenkt und somit im Herbst eine Nachfrageverdichtung hinsichtlich des Berufsfelderschließenden Praktikums generieren würde (ca. 360 – 400 Studierende), die Schulen erwartbar in Problemlagen hinsichtlich des Angebots und der Betreuung der Praktika bringen würde.

Die Frage, inwiefern diese Regelung für das faktische Studierhandeln und für eventuelle Studienzeitverzögerungen relevant ist, kann empirisch fundiert derzeit nicht beantwortet werden. Die vermittelnden Verantwortlichen des Praktikumsbüros verweisen darauf, dass, nach ihren Gesprächen mit den Studierenden urteilend, dieses Vorgehen aus Sicht der Studierenden weitgehend als unproblematisch empfunden wird. Dennoch erscheint eine weitere empirische Analyse dieser Strukturzusammenhänge geboten.

Zu erwartbaren Varianzen im Berufsfelderschließenden Praktikum und zur evaluativen Aufgabe bezüglich des Moduls und ihren Begrenzungen

Erwartbar ist, dass die Betreuung der Studierenden stark unterschiedlich ausfällt. Denn folgt man der bereits Mitte der 1980er Jahre von *Fend* (1986) formulierten These, die einzelne Schule sei als eine pädagogische Handlungseinheit zu verstehen, und führt man diesen Gedanken weiter in die aktuelle Diskussion um die Implementierung organisationalen Lernens in Schule (vgl. z. B. Bildungskommission der Länder *Berlin und Brandenburg* 2003; *Köller* 2008; *van Buer* 2009) sind die empirischen Befunde zu den Unterschieden zwischen den Schulen einer Schulform bzw. Schulstufe nicht überraschend (vgl. z.B. für Brandenburg *Lehmann, Peek et al.* 2000; für Hamburg vgl. *Lehmann, Vieluf et al.* 2006). In der Folge spricht Vieles dafür, für die 315 Praktikumschulen, die in den letzten Semestern Studierende der Humboldt-Universität aufgenommen haben, mit einer eher großen Variation auch in der Art der Betreuung der Studierenden zu rechnen. Denn die Ressourcen der jeweiligen Einzelschule sind unterschiedlich ausgeprägt, insbesondere mit Blick auf die dortige teils simultan notwendige Betreuung von Referendar/innen, Praktikant/innen aus den unterrichtspraktischen Übungen und denjenigen aus dem Berufsfelderschließenden Praktikum. Zudem verweist der Blick in das jeweilige Schulprogramm drauf, dass die intensive Betreuung von Praktikant/innen dort entweder explizit festgeschrieben oder aber, dass dieser Aspekt von Schulentwicklungsarbeit gar nicht angesprochen ist (zu Schulprogramm und Schulprogrammarbeit vgl. z. B. *van Buer, Köller & Klink* 2008). Die Bandbreite hinsichtlich der Wahrnehmung der Relevanz und des notwendigen Umfangs an Betreuungsarbeit scheint demnach groß.

Insgesamt bedeutet dies: Dieses erste Praktikum ist im Sinne der Modulintentionen und damit aus hochschuldidaktischer und curricularer Perspektive nur wenig kontrolliert, da es sich formal nicht um eine durch universitäre Dozent/innen intensiver betreute Veranstaltung handelt. Zudem ist mit einer eher hohen Varianz der pädagogischen Phänomene sowie der Balance zwischen den drei oben angesprochenen Wissens'typen' zu rechnen. Damit kommt der Vorbereitungs- ebenso wie der Nachbereitungsveranstaltung eine besondere Bedeutung zu, denn nur hier kann direkt auf die Lern-/Studiumsumgebung durch die für die Veranstaltungen Verantwortlichen eingewirkt werden.

Vor diesem skizzierten Hintergrund stellt sich die evaluative Aufgabe für das hier diskutierte Modul „Berufsfelderschließendes Praktikum“ als durchaus problembehaftet dar:

- Die Gesamtgruppe der Lehramtsstudierenden von jährlich ca. 480 für das Lehramt an den allgemein bildenden Schulen sowie von ca. 70 an den beruflichen Schulen wird in Veranstaltungen von 15-20 Personen aufgegliedert. Die sich hieraus ergebene Vielzahl von Angeboten macht es notwendig, umfangreiche inhaltliche, aber auch hochschuldidaktische Abstimmungen und Koordinierungen zu leisten. Diese wiederum müssten sich unter Aspekten der Kontenvalidität des Evaluationsinstruments auch in den Items spiegeln. Be-

reits hier wird wie schon im Abschnitt 7.2 für das Einführungsmodul deutlich, dass die unten vorgelegte Untersuchung ‚nur‘ als ein erster Schritt bewertet werden sollte; dieser sollte eine differenzierte Studie zu den obligatorischen Praktika (zum Berufsfelderschließenden Praktikum bzw. zu den beiden Unterrichtspraktischen Übungen) und deren Wirkung auf Studierhandeln und Lernen nicht ersetzen.

- Die Studierenden im Berufsfelderschließenden Praktikum treffen in ihrer Praktikumschule erwartbar auf sehr unterschiedliche Bedingungen hinsichtlich der Betreuungsangebote, der verwendeten Alltagstheorien der pädagogischen Akteure über Schule und Unterricht, aber auch hinsichtlich der Möglichkeit, Unterricht in Teilen aktiv selbst gestalten zu können (vgl. die Befunde im Abschnitt 7.3.3). Die Evaluierung des Praktikums müsste daher idealerweise auch gezielt die von der Einzelschule zur Verfügung gestellten Bedingungsstrukturen für die Realisierung des jeweiligen Praktikumsplatzes und die darin gegebenen Lernmöglichkeiten zu erfassen versuchen. Dies konnte jedoch im vorgegebenen Rahmen der Evaluation nicht geleistet werden.

7.3.2 Befunde zur Vorbereitungsveranstaltung

7.3.2.1 Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse

In Zusammenarbeit mit den für dieses Modul Verantwortlichen wurden 27 Items zusammengestellt, die wichtige Themen und Inhalte, zentrale Aspekte der verwendeten Arbeitskonzepte, Güte der Vorbereitung auf das Praktikum selbst sowie den von den Befragten wahrgenommenen Lernzuwachs abbilden (sollen) (vgl. Teilstudie 3 WS 2007/08; Frageblock 13; vgl. Anhang 3). Jedes Item enthält vier Ausprägungen („1 = trifft nicht zu“; „2 = trifft eher nicht zu“; „3 = trifft eher zu“; „4 = trifft zu“). Aufgrund der hohen Anzahl der anzubietenden Einzelveranstaltungen zur Praktikumsvorbereitung und der Konzentration der hier vorgelegten Studie auf den Aspekt der Programmevaluation wurden keine Items zur Beurteilung der Einzelveranstaltung in das Instrument aufgenommen.

Bei den Antwortenden handelt es sich in der Mehrzahl um Studierende des 2. und 3. Studienjahres ($N \approx 430$), vereinzelt um jene des 1. Studienjahres und um solche, die die Regelstudienzeit bereits überschritten haben und somit im 4. Studienjahr oder in einem noch späteren Studienjahr studieren. Diese Verteilung ergibt sich aus dem der Regelstudienzeit zugrunde liegenden idealen Studienverlaufsplan und seiner Umsetzung durch die Studierenden. Dieser sieht das Modul des Berufsfelderschließenden Praktikums für das 2. und 3. Studienjahr vor, insbesondere die Vorbereitungsveranstaltung für das 2. Studienjahr.

Die Items wurden mittels einer explorativen Faktoranalyse analysiert; dabei zeigt sich ein stabiles dreifaktorielles Modell. Da dem verwendeten Itemblock kein theoretisches Modell zugrunde liegt, wurden keine konfirmatorischen Faktorenanalysen durchgeführt. Die drei extrahierten Faktoren (extrahierte Gesamtvarianz 45%) werden zu den

drei im Abschnitt 7.3.2.2 dargestellten hinreichend reliablen Skalen transformiert. Die Befunde zu den Verteilungsunterschieden zwischen Subgruppen der Befragten werden im Abschnitt 7.3.2.3 diskutiert.

7.3.2.2 Befunde zur Bewertung der Vorbereitungsveranstaltung

Wie oben bereits angesprochen, führen die explorativen Faktorenanalysen zu drei stabilen Faktoren. Die daraus konstruierten drei reliablen Skalen fokussieren die „Schule als Institution“ (Skala VOR 1), die „Praktikumsvorbereitung und Vermittlung von Arbeitstechniken“ (Skala VOR 2) sowie die „Gestaltung und Relevanz der Veranstaltung“ (Skala VOR 3).

Tabelle 47: Skala 1 „Schule als Institution des Lernens“ (VOR 1)

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1302	Die Bildungsziele von Schule und Unterricht wurden diskutiert.	3,02	0,85	0,77
f1311	Der/die Dozent/in vermittelte mir die Komplexität von Schule und Unterricht auf eine verständliche Weise.	2,92	0,87	0,77
f1304	Aktuelle Entwicklungen in Schulorganisation und Schulmanagement wurden aufgezeigt.	2,73	0,96	0,73
f1303	Die Themen der Veranstaltung hatten deutliche Bezugspunkte zu meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrer/in.	3,20	0,80	0,72
f1301	In der Veranstaltung wurden Bedingungen für erfolgreiches Lernen erörtert.	2,72	0,87	0,71
f1306	In der Veranstaltung wurde das Thema Schulentwicklung / Schulqualität eingeführt.	2,69	0,86	0,70
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,88$	
Nennungen Skala: n = 433		Standardabweichung:	s = 0,64	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,83$		Anzahl der Items:	6	

Die verwendeten Items korrelieren vergleichbar hoch mit der Skala VOR 1, so dass sich eine relativ kohärente semantische Struktur ergibt. Diese verdeutlicht den Blickwinkel der Studierenden auf Schule als eine in sich strukturierte organisatorische Einheit und verweist damit auf eine differentes Profil von Schule als es die Fokussierung auf die Dimension des Unterrichtens impliziert, welche für die Studierenden eine besondere Wertigkeit hat (vgl. Kapitel 6). Angesichts der mit dem Modul des Berufsfelderschließenden Praktikums verknüpften Zielstruktur ist dies auch durchaus erwartbar.

Insgesamt äußern sich 7,9% der Befragten bezüglich der mittels dieser Skala VOR 1 abgebildeten Aspekte eindeutig und 54,1% relativ positiv. D.h. für die Mehrheit der Studierenden ist eine Vermittlung / Darstellung der Schule als Institution in ihrer Kom-

plexität und ihrer Relevanz für den Unterricht erfolgt. Nur 5,8% äußern sich eindeutig negativ. In besonderem Maße betonen die Studierenden besonders den Bezug dieser Veranstaltung auf ihre spätere Lehrtätigkeit (f1303; 39,9% stimmen eindeutig zu, nur 3,6% lehnen die Itemaussage konsequent ab). Allerdings zeigen die Befragten auch auf, dass in Fragen von Schulentwicklung und Schulqualität eher am Rande eingeführt wurde.

Dies verweist deutlich über die hier analysierte Veranstaltung hinaus auf ein generelles Problem in der curricularen Anlage der berufsbezogenen Studienanteile in der neuen Berliner Lehrerbildung: Die bildungspolitisch und auch erziehungswissenschaftlich thematisierten Veränderungen in Schule und Unterricht beziehen sich nicht nur auf die Veränderung der unterrichtlichen Kulturen (zur Übersicht vgl. z. B. die Zusammenfassung in *Helmke* 2009), sondern auch auf die institutionelle Qualität der Einzelschule (vgl. dazu z. B. den Aspekt Schule als lernende Institution; *Rolff* 2006; *Köller* 2008) sowie auf die systemischen Zusammenhänge zwischen den hierarchischen Ebenen des Bildungssystems und damit auf Aspekte von Steuerung, Koordination und Aushandlung (vgl. z. B. die Beiträge in *Langer* 2008; *van Buer* 2009). Diese Aspekte sind jedoch nicht in dafür vorgesehenen Modulen ausgewiesen, können sich also nur in den Veranstaltungen der anderen berufswissenschaftlichen Module mehr oder weniger ‚en passant‘ verbergen (vgl. auch die Befunde im Kapitel 6). Die von den Gutachtern in ihrem Antwortschreiben zur Systemakkreditierung an der Humboldt-Universität betonte Option, im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote curriculare Alternativen zu schaffen, wurde weder in der Berliner Gesamtdiskussion um die (Re-)Adjustierung der berufswissenschaftlichen Module noch in der Humboldt-Universität selbst weiter verfolgt bzw. konnte aufgrund kapazitärer Rahmenbedingungen nicht verfolgt werden.

Tabelle 48: Skala 2 „Praktikumsvorbereitung und Vermittlung von Arbeitstechniken“ (VOR 2)

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1314	Ich fühle/fühlte mich gut auf mein Praktikum vorbereitet.	2,60	0,99	0,78
f1307	Wesentliche Elemente empirischen Arbeitens wurden behandelt (z.B. Befragungstechniken, systematische Dokumentation, Beobachten).	2,67	1,03	0,76
f1305	Die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens wurden besprochen.	2,45	0,98	0,74
f1310	Die Diskussionen in der Gruppe haben zum Finden meines Arbeitsthemas beigetragen.	2,13	0,99	0,64
f1318	Ich weiß/wusste nicht, was mich im Praktikum erwartet.	2,68	0,94	(-)0,59
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,51$	
Nennungen Skala: n = 418		Standardabweichung:	s = 0,69	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,75$		Anzahl der Items:	5	

Die Skala VOR 2 dokumentiert die unmittelbare Vorbereitung auf das Praktikum und die Vermittlung von Arbeitstechniken, die für das Absolvieren des Praktikums unter der thematischen Fokussierung der individuellen Arbeitsaufgabe des Studierenden relevant werden könnten. Dem Mittelwert der Skala VOR 2 von MW = 2,5 folgend, hat sich etwa die Hälfte der Studierenden eher gut bis gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt bzw. konnte die Veranstaltung nutzen, um ihr Arbeitsthema zu finden; die andere Hälfte stimmt diesen Aussagen mehr oder weniger dezidiert nicht zu. Auffällig ist, dass 14,8% der Befragten den hier thematisierten Aspekten nicht zustimmen („trifft nicht zu“), obwohl die Gruppengröße mit i. d. R. um die 15-20 Personen auch Einzelgespräche mit den Verantwortlichen zuließen und diese nach deren Auskunft auch stattfanden. Da im Rahmen der hier vorgelegten Programmevaluation nicht der Frage nach veranstaltungsindividuellen Unterschieden nachgegangen wurde, muss die Frage offen bleiben, wie groß möglicherweise die Bewertungsunterschiede im Vergleich der relativ großen Zahl an Vorbereitungsveranstaltungen ausfallen, d. h. inwiefern es gelungen ist, über diese Veranstaltungen hinweg die Homogenität der curricularen und hochschuldidaktischen Ausrichtung zu sichern.

Tabelle 49: Skala 3 „Relevanz und Motivierungsqualität der Vorbereitungsveranstaltung“ (VOR 3)

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1323	Das Gelernte kann ich in meinem späteren Lehrerberuf verwerten.	2,98	0,84	0,78
f1324	Ich wurde zum Mitdenken motiviert.	3,04	0,84	0,76
f1320	In der Veranstaltung wurden verständliche Materialien / Texte / Hilfsmittel eingesetzt.	3,11	0,77	0,75
f1321	Die Inhalte der Veranstaltung habe ich alle verstanden.	3,35	0,68	0,57
f1327	Durch langwierige Diskussionen haben wir in der Veranstaltung oft Zeit verschwendet.	2,69	1,01	(-)0,67
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 3,04$	
Nennungen Skala: n = 422		Standardabweichung:	s = 0,59	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,74$		Anzahl der Items:	5	

Die Skala VOR 3 dokumentiert die hohe Relevanz der Veranstaltung aus Sicht der Studierenden für den Lehrerberuf sowie die hohe Motivierungsqualität, die in der Gestaltung der Veranstaltung lag. Der Mittelwert der Skala VOR 3 von MW = 3,04 zeigt, dass die Veranstaltenden die Studierenden durchaus „mitnehmen“ konnten und dass es ihnen im Allgemeinen gelungen ist, die vorgesehenen Inhalte zu vermitteln. Allerdings reflektiert das Item f1327 dieser Skala auch, dass die themenspezifisch diskursive Einbindung nicht immer präzise gelingt.

7.3.2.3 Befunde zu Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden

Als Verfahren zur Prüfung auf signifikante Unterschiede in den Urteilsdimensionen zwischen Subgruppen von Studierenden hinsichtlich soziobiografischer Hintergrundmerkmale sowie Studien- und Berufseinstellungen (zu Letzterem vgl. auch die Kapitel 4 & 5) wurden der Chi²-Test, der Kruskal-Wallis- sowie der Mediantest verwendet.

- *Zur Skala VOR 1 „Schule als Institution des Lernens“:* Hinsichtlich Geschlecht, Studienjahr, gewähltem Kernfach oder gewählter gruppierteter Fachkombinationen (Naturwissenschaften, Philologie etc.) liegen keine statistisch-signifikanten Verteilungsunterschiede vor. Angesichts der im Abschnitt 7.3.2.2 skizzierten eindeutigen Orientierung der berufswissenschaftlichen Studienanteile auf den Lehrerberuf in seinem zentralen Tätigkeitsfeld von Unterrichten und des eher ‚en passant‘ vermittelten Feldes der institutionellen und systemischen Struktur von Qualitätsentwicklung ist auch nicht erwartbar, dass sich diesbezüglich überzufällig große Unterschiede zeigen.

- *Zur Skala VOR 2 „Praktikumsvorbereitung und Vermittlung von Arbeitstechniken“*: Hier können keine statistisch signifikanten Urteilsunterschiede in Bezug auf das Geschlecht, das gewählte Kernfach oder die gewählte Fachkombination (gruppiert) identifiziert werden.
- *Zur Skala VOR 3 „Relevanz und Motivierungsqualität der Vorbereitungsveranstaltung“*: Hier liegen keine systematischen Verteilungsunterschiede zwischen den verschiedenen Subgruppen von Studierenden vor.

Auch hinsichtlich der Frage, ob die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung ihr Berufsfelderschließendes Praktikum bereits absolviert hatten oder nicht, werden keine signifikanten Verteilungsunterschiede in den Bewertungen sichtbar.

7.3.3 Befunde zum „Berufsfelderschließenden Praktikum“

7.3.3.1 Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse

Die Befragten (ca. N = 250) befinden sich in ihrer Mehrheit im 3. Studienjahr (ca. N = 160), im 2. Studienjahr (ca. N = 55) bzw. im 4. Studienjahr (ca. N = 25). Diese Verteilung spiegelt im Groben die im idealen Studienverlaufsplan vorgesehene Platzierung des Berufsfelderschließenden Praktikums.

Auf der Basis der 14 Items, die für die Beurteilung des Praktikums formuliert wurden, ist es nicht gelungen, faktorenanalytisch stabile Faktorenstrukturen zu identifizieren und diese in reliable Skalen zu transformieren. Weiterhin war es nicht möglich, mittels Clusteranalysen stabile Subgruppen von Studierenden zu identifizieren.

Damit sind Fragen an die Validität dieses Itemblocks unübersehbar. Empirisch gesichert nicht beantwortbar ist die Frage, inwiefern diese Befunde primär auf die semantische Struktur der Items, auf Verteilungsunterschiede zwischen bisher nicht identifizierten Subgruppen von Studierenden oder darauf zurückzuführen sind, dass die Befragten bei ihren Urteilen stark angelehnt an die alltäglichen Einzelphänomene, auf die sie während ihres Praktikums gestoßen sind, und vergleichsweise ‚unstrukturiert‘ geantwortet haben. Darüber hinaus sollten die Überlegungen aus dem Abschnitt 7.3.1 berücksichtigt werden; danach ist damit zu rechnen, dass die Varianz der Phänomene, auf die die Praktikant/innen in ihrer jeweiligen Schule getroffen sind, als eher groß einzuschätzen ist, selbst wenn die Befragten uns mehrheitlich mitteilen, sie seien gut betreut worden. Damit bleibt im Rahmen der hier vorgelegten Studie auch die Frage unbeantwortet, zu welcher Art von professionsbezogenem Wissen das Berufsfelderschließende Praktikum in seiner Verknüpfung mit der Vor- und mit der Nachbereitungsveranstaltung führt. Dennoch ist es sinnvoll, trotz der nicht abschätzbaren Stabilität der Antwortverteilungen im Zusammenspiel der Einzelitems eine Auswertung vorzulegen, der der Status einer Hypothesen generierenden Interpretation zuerkannt werden sollte.

7.3.3.2 Befunde zur Bewertung des „Berufsfelderschließenden Praktikums“

In der nachfolgenden Tabelle sind die prozentualen Verteilungen der Antworten bezüglich der Einzelitems aufgeführt. Dabei repräsentieren die Items ein korrelativ uneinheitliches Antwortmuster, auch wenn die Antwortverteilungen über die Gesamtgruppe der Befragten betrachtet hohe Homogenität der individuellen Antworten nahezu legen scheinen. Vieles spricht für die Vermutung, dass das Berufsfelderschließende Praktikum bei den Studierenden trotz seiner erkennbaren subjektiven Relevanz und z. B. trotz der aktiven Einbindung von ca. 80% der Studierenden in den Unterricht (Item f1402b) ein analytisch eher wenig strukturiertes Bild hinterlässt.

Tabelle 50: Antwortverteilungen zu den Einzelitems zum Berufsfelderschließenden Praktikum (Angaben in Prozent; Frageblock 14b; Teilstudie 3 WS 2007/08)

Berufsfelderschließendes Praktikum		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
f1401b	Das Praktikum hat meine Vorstellungen vom Lehrerberuf verändert.	20,2	44,7	23,7	11,3
f1402b	Ich habe aktiv am Unterricht teilgenommen (z.B. als Helfer/-in in verschiedenen Phasen des Unterrichts).	6,6	12,8	25,2	55,4
f1403b	Der Austausch mit den Lehrern/innen war hilfreich.	3,9	6,9	32,8	56,4
f1404b	Während des Praktikums fühlte ich mich durch meine/n <u>schulische/n Mentor/in</u> gut betreut.	15,9	17,1	22,5	44,6
f1405b	Ich hatte nicht das Gefühl, in das Schulleben integriert gewesen zu sein.	44,4	25,3	16,7	13,6
f1406b	Der Austausch mit den Lehrern war intensiv.	9,4	23,4	36,7	30,5
f1407b	Ich wurde in Schulentwicklungsmaßnahmen (z.B. interne Evaluation, Schulprogrammentwicklung) eingebunden.	43,6	32,0	16,6	7,7
f1408b	Ich hätte mir mehr Betreuung durch einen Dozenten/ eine Dozentin (Universität) gewünscht.	35,5	32,8	20,1	11,6
f1409b	Das Praktikum hat mich in meinem Wunsch bestärkt, Lehrer/in zu werden.	5,1	9,4	27,6	57,9

Berufsfelderschließendes Praktikum		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
f1410b	Ich wurde während des Praktikums von meinem Dozenten / meiner Dozentin (Universität) betreut.	52,0	-	-	48,0
f1411b	Mir wurde der Kontakt zu Eltern ermöglicht.	72,5	-	-	27,5
f1412b	Ich habe an außerunterrichtlichen Aktivitäten des Lehrerkollegiums teilgenommen (z.B. Schulkonferenzen).	62,6	-	-	37,4
f1413b	Ich habe an außerschulischen Veranstaltungen der Schüler /innen teilgenommen (z.B. Klassenfahrten, Exkursionen).	54,3	-	-	45,7
f1414b	Ich habe selbst unterrichtet.	42,3	-	-	57,7

Im Einzelnen deutet sich an:

- Knapp 90% der Befragten empfanden den Austausch mit den pädagogischen Akteuren ‚vor Ort‘ als hilfreich (Item f1403b); und gut zwei Drittel fühlten sich von den ihnen zugeteilten Mentor/innen gut betreut. Ebenfalls zwei Drittel zeigen an, der Austausch mit den Lehrer/innen sei intensiv gewesen (Item f1406b). Darüber hinaus sagen 80% aus, sie hätten z. B. als Helfer/in aktiv am jeweils besuchten Unterricht teilgenommen (Item f1402b). 57,7% zeigen an, sie hätten selbst unterrichtet (Item f1414b). Zugleich verweisen 24,3% der Studierenden darauf, sie seien in innere Schulentwicklungsaktivitäten eingebunden gewesen (Item f1407b). Dabei markieren aber auch ca. 70%, dass sie in das Schulleben eher nicht integriert gewesen seien (Item f1405b). Die Korrelationen zwischen diesen Items liegen bei $r = -0,48$ zwischen den Items f1406b und f1405b und $r = 0,58$ zwischen dem Items f1403b und f1406b, in der Mehrzahl entsprechend dazwischen (die negativen Korrelationen sind auf die semantische Richtung des Items f1405b zur Integration in das Schulleben zurückzuführen).
- Trotz der Berlin weiten Entscheidung der Universitäten, keine kapazitären Ressourcen auf die Betreuung des Berufsfelderschließenden Praktikums zu verwenden (vgl. Abschnitt 7.3.1), sagen 48% der Befragten aus, sie seien während dieses Praktikums von ihrer/m universitären Dozentin/en betreut worden (Item f1410b). Dies verweist auf das außerordentliche Engagement der Veranstalter/innen dieses Moduls. Auffällig ist, dass etwa zwei Drittel der Befragten sich keine intensivere Betreuung durch diese Lehrperson gewünscht hätten (Item 1408b). Die Korrelation zwischen dem letzteren Item

und dem Item 1404b „Ich fühlte mich gut durch meine/n Mentor/in betreut“ beträgt $r = -0,37$. Dies bedeutet: Studierende, die sich ‚vor Ort‘ durch eine schulische Lehrperson gut betreut fühlten, haben tendenziell das Gefühl, die Betreuung durch eine/n universitäre/n Dozenten/in nicht weiter zu benötigen. Die Frage, ob dies darauf zurückzuführen sei, dass von beiden Betreuungsgruppen tendenziell dasselbe Wissen vermittelt, dasjenige des Akteurs ‚vor Ort‘ von den Studierenden aber als authentischer bewertet wurde oder ob generell das direkt auf die Phänomenologie des schulischen bzw. unterrichtlichen Alltags gerichtete Wissen von den Studierenden als relevanter eingeschätzt wird, muss an dieser Stelle empirisch fundiert unbeantwortet bleiben. Gleichwohl verweisen die Ergebnisse aber auf ein zentrales Feld universitärer Lehrerbildung.

- Der großen Mehrzahl der Studierenden hat das Berufsfelderschließende Praktikum einen ersten Blick auf Schule und Unterricht ermöglicht, wie er aus der Sicht von Lehrpersonen getan wird. Gleichzeitig war dieser Blick allerdings auch auf die Phänomene im Raum der Einzelschule selbst begrenzt: So hatten 72% der Befragten keinen Kontakt zu den Eltern der Schüler/innen, mit denen sie interagiert haben (Item f1411b). Gleichwohl haben an außerschulischen Veranstaltungen der Schüler/innen 45% der Befragten teilgenommen bzw. teilnehmen können (Item f1413b). Stärker ‚Verschlussache‘ war für die Studierenden die Teilnahme an Schulkonferenzen etc. (Item f1412b).
- Insgesamt hat das Berufsfelderschließende Praktikum für ca. zwei Drittel der Befragten ihre Vorstellungen vom Lehrberuf nicht oder kaum verändert (Item f1401b). Bei drei Vierteln der Antwortenden haben die Erfahrungen, die sie in diesem Praktikum gemacht haben, den Wunsch verstärkt, Lehrer/in zu werden (Item f1409b). Die Korrelationen der Items untereinander deuten an, dass die Bestärkung des Wunsches in den Lehrerberuf einzutreten, positiv korreliert mit der aktiven Teilnahme am Unterricht (f1402b; $r = 0,27$), dem hilfreichen Austausch mit den Lehrern/innen (f1406b; $r = 0,29$) sowie negativ mit dem Gefühl der Nicht-Integration in das Schulleben (f1405b, $r = -0,21$). Demgegenüber zeigt sich erwartbar, dass veränderte Vorstellungen über den Lehrberuf aufgrund des Praktikums einen negativen Effekt auf den Berufswunsch haben (f1401b, $r = -0,17$). Keine Verbindung zum Berufswunsch zeigen die mögliche Einbindung in Schulentwicklungsmaßnahmen (f1407b) sowie der mögliche Wunsch nach einer intensiveren Betreuung durch einen universitären Dozenten (f1408b).

7.3.3.3 Befunde zu Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden

Statistisch signifikante Verteilungsunterschiede auf dem zu Grunde gelegten 1%-Signifikanzniveau können zwischen den Gruppen der Studierenden nicht identifiziert werden. Mit Blick auf den explorativen Charakter dieses Berichts und der Spezifik des Berufsfelderschließenden Praktikums werden jedoch an dieser Stelle die auf dem 5%-

Niveau signifikanten Verteilungsunterschiede zwischen Gruppen von Studierenden bezüglich der Antworten zu den Praktikumsitems aufgeführt. Dies dient an dieser Stelle eher der Dokumentation, als dass im Rahmen der hier vorgelegten Studie weiterführende Interpretationen vorgelegt werden können. Die Befunde können jedoch Ausgangspunkte für Fragen sein, denen im Rahmen nachfolgender Studien nachgegangen werden kann (vgl. Abschnitt 1.2 zum entwicklungsoffenen Evaluationskonzept). Generell können hier auch nur Folgeuntersuchungen die Frage klären, in welchem Ausmaß die von den Studierenden berichteten Erfahrungen, die sie in den Schulen gemacht haben, über mehrere Jahre stabil sind:

- *Geschlechtsspezifische Antwortverteilungen*: Hier können keine signifikanten Verteilungsunterschiede identifiziert werden.
- *Studienjahrbezogene Verteilungsunterschiede*: Überzufällig große Unterschiede bezüglich des Items 1405b „Ich hatte nicht das Gefühl, in das Schulleben integriert worden zu sein“ sind im Vergleich der Studierenden des 2. und des 3. Studienjahres vorfindlich (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,014$); hier urteilen die Ersteren deutlich kritischer. Zudem geben sie eher an, das Praktikum habe ihre Vorstellungen vom Lehrberuf verändert (Item 1401b) (χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,02$).
- *Verteilungsunterschiede hinsichtlich der gewählten Fachkombination (gruppiert)*: Der Austausch mit den Lehrer/innen vor Ort hinsichtlich Intensität (Item 1406b) und Nützlichkeit (Item 1403b) wurde im Vergleich der Studierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen (Grundschulpädagogik, Rehabilitationswissenschaften, Fachkombination aus zwei Naturwissenschaften, Fachkombination aus zwei Philologien, Mix aus Naturwissenschaften und Philologie) signifikant different bewertet (Intensität 1406b: χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,033$; Nützlichkeit 1403b: χ^2 -Unabhängigkeitstest: $p = 0,025$): Hinsichtlich der Intensität zeigen sich die Studierenden der Grundschulpädagogik deutlich kritischer als unter der Annahme der Gleichheit der Verteilungen statistisch erwartbar, insbesondere jedoch die Befragten aus der Rehabilitationspädagogik. Zudem urteilen die Studierenden mit einer Fachkombination aus zwei Philologien positiver. Hinsichtlich der Nützlichkeit zeigen sich die Antwortenden aus der Grundschulpädagogik ebenfalls signifikant kritischer als statistisch erwartbar, die Rehabilitationswissenschaftler hingegen positiver. Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Studierenden der Rehabilitationspädagogik signifikant mehr Kontakt mit den Eltern der Schüler/innen hatten als statistisch erwartbar.

7.3.4 Befunde zur Nachbereitungsveranstaltung

7.3.4.1 Erhebung und Vorgehen bei der Datenanalyse

Die Befragung zur Nachbereitungsveranstaltung des Berufsfelderschließenden Praktikums erfolgte auf der Basis von 14 Items. In Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen dieser Veranstaltung wurden die entsprechenden Items erstellt. Sie beziehen sich auf den Aspekt der Reflexion des in der Schule Erlebten, aber auch auf die Gesamteinschätzung des hier diskutierten Moduls.

Die Befragten befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung hauptsächlich im 3. Studienjahr ($N \approx 150$), knapp 50 Studierende im 2. Studienjahr und ca. 25 Studierende im 4. Studienjahr.

Da der Konstruktion dieses Itemblocks kein theoretisches Konzept zugrunde gelegt werden konnte, erfolgte die Auswertung mittels einer explorativen Faktorenanalyse; diese führte stabil zu einer einfaktoriellen Lösung (extrahierte Varianz = 37,45%), die in eine hochreliable Skala transformiert wurde.

7.3.4.2 Befunde zur Bewertung der Nachbereitungsveranstaltung

Die in der nachfolgenden Tabelle dokumentierte Skala zeigt, dass die Korrelation der verwendeten Items mit dieser Skala relativ ‚gleichmäßig‘ zwischen $r = 0,73$ und $r = 0,65$ liegen. Insgesamt verweisen die Analysen der Datenstrukturen darauf, dass die Studierenden unterschiedliche Strategien der Reflexion nicht voneinander differenzieren oder dass ihnen dies nicht möglich erscheint. Vielmehr lässt sich der Generalfaktor im Sinne eines stark summativen Urteils über die Veranstaltung interpretieren, als dass er eine spezifische differenzierte Darstellung der Nachbereitungsveranstaltung aufweist.

Tabelle 51: Skala „Nachbereitung des Berufsfelderschließenden Praktikums“ (NACH)

Item	Label	\bar{x}	s	r_{it}
f1507	Durch die Veranstaltung kann ich praktische und theoretische Fragen zueinander in Beziehung setzen.	2,73	0,90	0,76
f1512	Ich wurde zum Mitdenken motiviert.	3,16	0,83	0,75
f1506	Der Dozent / die Dozentin hat die Relevanz unserer Praktikumserfahrungen für unser weiteres Studium mit uns diskutiert.	2,67	0,95	0,73
f1503	Der Dozent / die Dozentin verknüpfte meine Erfahrungen mit den Inhalten der Vorbereitungsveranstaltung.	2,46	1,00	0,71
f1502	Wir haben in der Gruppe die verschiedenen Praktikumserfahrungen systematisch diskutiert.	3,18	0,91	0,68
f1505	Der Dozent / die Dozentin hat Beziehungen zu fachdidaktischen Modulen hergestellt.	2,09	0,83	0,68
f1511	In der Lehrveranstaltung wurden verständliche Materialien / Texte / Hilfsmittel eingesetzt.	3,06	0,90	0,67
f1508	Wir haben Fachbegriffe der Pädagogik benutzt, um unsere Erfahrungen zu beschreiben.	2,70	0,93	0,66
f1501	Ich hatte ausreichend Möglichkeit, meine Praktikumserfahrungen zu reflektieren.	3,10	0,92	0,66
f1504	Ich wurde bei der Erstellung des Praktikumsberichtes ausreichend betreut.	2,75	1,04	0,65
Abfragemodus:				
1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“		Mittelwert Skala:	$\bar{x} = 2,79$	
Nennungen Skala: n = 227		Standardabweichung:	s = 0,64	
Cronbachs Alpha Skala: $\alpha = 0,88$		Anzahl der Items:	10	

Die Antwortverteilungen auf dieser Skala stellen sich wie folgt dar: 42,6% der Befragten urteilen bedingt positiv, nur 1% unbedingt positiv. 10,1% hingegen urteilen deutlich negativ und 46,3% bedingt negativ. Damit ergibt sich ein insgesamt durchaus ambivalentes Antwortbild. Stellt man in Betracht, dass im formal nicht betreuten Berufsfelderschließenden Praktikum selbst (vgl. Abschnitt 7.3.1) 48% der Befragten auf eine Betreuung durch den/die universitäre/n Dozenten/in und damit auf deren außerordentliches Engagement verweisen, bleibt die beschriebene Antwortverteilung zumindest in Teilen ‚rätselhaft‘. Mit Blick auf die Befunde zur Vorbereitungsveranstaltung (vgl. Abschnitt 7.3.2.2), die in den konstruierten Skalen vergleichbare Antwortverteilungen aufweisen, kann das obige Ergebnis jedoch möglicherweise als folgender Hinweis interpretiert werden: Über die curriculare und hochschuldidaktische Binnenkonstruktion dieses Moduls sowie über die zur Verfügung gestellten kapazitären Bedingungen sollte erneut nachgedacht und geprüft werden, ob die ggf. veränderte Form zu Antwortunterschieden führt.

Neben der Frage nach der inhaltlichen Bestimmung dieses Generalfaktors ist von besonderem Interesse, welche der in diesem Block verwendeten Items (vgl. Frageblock 15b; Erhebungsbogen BA WS 2007/08 im Anhang 3) aufgrund des Antwortverhaltens der Studierenden nicht in die Skala zur Nachbereitung des Berufsfelderschließenden Praktikums aufgenommen werden konnten. Es sind insbesondere gesamtmodulbezogene respektive generalisierende Items:

- Item fl509 „Durch das Modul habe ich wissenschaftliches Arbeiten gelernt.“ (MW = 2,58; s = 1,02);
- Item fl510 „Das Modul hat mir verdeutlicht, wie weit der Weg ist, um ein/eine professionelle/r Lehrer/in zu werden.“ (MW = 2,89; s = 0,88);
- Item fl513 „Theoretisches Wissen über Schule sind für einen Lehrer/eine Lehrerin unbedingt notwendig.“ (MW = 3,29; s = 0,74),
- Item fl514 „Als guter Lehrer/gute Lehrerin wird man nicht geboren.“ (MW = 3,09; s = 0,89).

Wie die korrelativen Analysen ausweisen, sind diese Items stark von den anderen isoliert, stellen auch aufgrund ihrer nur geringen Korrelationen untereinander somit wahrscheinlich stark fragmentierte Aspekte aus Sicht der Studierenden im Rahmen des hier diskutierten Moduls dar.

7.3.4.3 Befunde zu Verteilungsunterschieden zwischen Gruppen von Studierenden

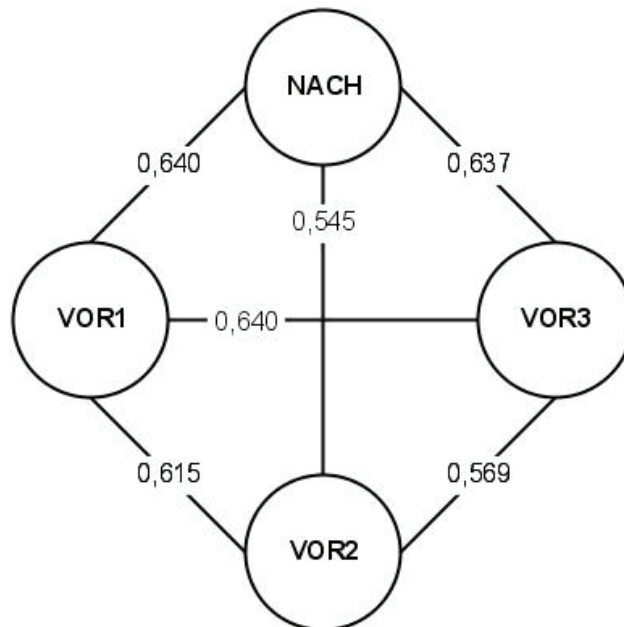
Statistisch signifikante Verteilungsunterschiede im Vergleich der Antworten unterschiedlicher Gruppen von Studierenden, beispielsweise hinsichtlich des Geschlechts, der gewählten Fachkombinationen (gruppiert), des angestrebten Lehramts oder bereits vorhandener Lehrerfahrungen können hinsichtlich der Skala NACH nicht identifiziert werden. Hiermit zeigt sich ein Unterschied zu den Befunden zum Einführungsmodul in die Erziehungswissenschaften (vgl. Abschnitt 7.2.2) bzw. zur Vorbereitungsveranstaltung des Praktikumsmoduls (vgl. Abschnitt 7.3.2) sowie zum Berufsfelderschließenden Praktikum selbst (7.3.3).

7.3.5 Zum Zusammenhang der Urteile der Studierenden über die Veranstaltungen des Praktikumsmoduls

Das Modul zum Berufsfelderschließenden Praktikum ist zeitlich klar gegliedert: Vorbereitung - Praktikum - Nachbereitung. Die Analyse der Skalen zur Vorbereitungsveranstaltung und zur Nachbereitungsveranstaltung auf der Basis ihrer korrelativen Strukturen (vgl. die nachfolgenden Abbildung) deutet folgendes an: Die Skalen VOR 1, VOR 2, und VOR 3 sowie die Skala NACH sind in starkem Maße miteinander korreliert. Eine Dimensionsreduktion in Form einer Faktoranalyse generiert einen übergeordneten Faktor mit einer Varianzerklärung von 71,1%. Entsprechend lässt sich diese einfaktorielle Lösung in eine Metaskala transformieren. Sie fasst die vier obigen Skalen zusammen. Die so generierte Skala ist hoch reliabel mit $\alpha = 0,86$. Es ist demnach zu fra-

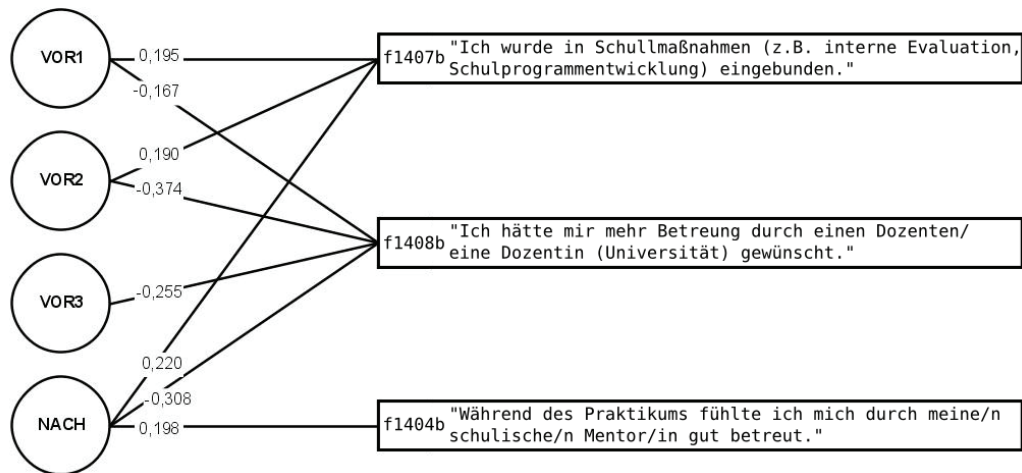
gen, inwiefern die universitären Anteile des Moduls 2 „Berufsvorbereitendes Praktikum“, d. h. Vor- und Nachbereitung, eine ausreichende inhaltliche Differenzierung und damit eine *je eigene* Spezifik im Hinblick auf ihre Stellung innerhalb des Moduls aufweisen bzw. inwiefern es in jedem Fall gelungen ist, diese vorgesehene Differenzierung zu vermitteln. Es scheint, als fällt es den Studierenden schwer, diese Differenzierung zu erkennen und/oder wiederzugeben.

Abbildung 16: Korrelationen zwischen den Skalen VOR 1, VOR 2, VOR 3 und NACH



Demgegenüber weisen die Einzelskalen der Vor- und Nachbereitung (VOR 1, VOR 2, VOR 3, NACH) mit den Items des Fragenblocks f14b zum Berufsfelderschließenden Praktikum und damit zum nicht-universitären Anteil des Moduls 2 „Berufsfelderschließendes Praktikum“ nur vereinzelt statistisch signifikante Korrelationen auf, wie in der folgenden Abbildung dokumentiert.

Abbildung 17: Signifikante Korrelationen zwischen den Skalen VOR 1, VOR 2, VOR 3, NACH und den Items zum Berufsfelderschließenden Praktikum (Fragenblock 15b, Erhebung 3, BA, WS 2007/08)



Demnach gibt die empirisch ermittelte Zusammenhangsstruktur der Studierendenurteile zu den universitären Anteilen des Moduls und des nicht-universitären Anteiles des Moduls durchaus Anlass zu kritischen Fragen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der bisherigen Lösung zur Betreuung des nicht-universitären Anteils durch einen universitären Dozenten oder besser der kapazitär nicht vorgesehenen Betreuung dieses Anteils durch einen universitären Dozenten.

Zwar kann an dieser Stelle kritisch diskutiert werden, ob bei der Itemkonstruktion von einer ausreichenden Konstruktvalidität auszugehen ist; dies obwohl die Modulverantwortlichen explizit in die Konstruktion der Items einbezogen wurden. Trotzdem können die Befunde im Sinne von Hypothesen generierenden Befundstrukturen verwendet werden. Sie verweisen auf Folgendes: Trotz der hoch intensiven Bemühungen der Durchführenden, in dem hier diskutierten Modul Vorbereitung und Durchführung des Praktikums gut aufeinander abzustimmen und diese Erfahrungen dann in der Nachbereitung reflektierend ‚aufzubereiten‘, scheint es nur ansatzweise gelungen zu sein, die intendierten Wissens- und Einstellungsnetzungen bei den Studierenden zuverlässig zu realisieren. Bezieht man die Befunde aus den Kapiteln 5 und 6 in die Gesamtinterpretation ein, stellt sich jedoch die weiter reichende Frage: Welche Erwartung kann bzw. sollte begründet formuliert werden, die mit Eintritt in das Bachelorstudium anscheinend bereits relativ stark verfestigten Grundeinstellungen der Studierenden hinsichtlich berufswissenschaftlicher Wissensbestände für den späteren Lehrberuf signifikant verändern zu können. Dies insbesondere unter Berücksichtigung des Aspekts, dass im Bachelorstudium insgesamt nur ca. 10 % der zur Verfügung stehenden Studienzeiten für die Berufswissenschaften vorgesehen ist.

7.4 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Das Modul zum Berufsfelderschließenden Praktikum nimmt in den erziehungswissenschaftlichen Studienangeboten im berufswissenschaftlichen Studienbereich eine Schlüsselstellung ein. Denn hier bietet sich den Studierenden die einzige Möglichkeit, auf dieser Studienstufe mit *erziehungswissenschaftlich* fokussierter Vor- und Nachbereitung Erfahrungen direkt im späteren Handlungsfeld zu machen und diese in einem hochschuldidaktisch kontrollierten Raum angeleitet zu reflektieren; zudem weist auch die studienverlaufstechnisch frühe Stellung dieses Praktikums auf die besondere Bedeutung des hier diskutierten Moduls hin. Gleichwohl ist zu beachten, dass die Studierenden im Rahmen der Studienangebote der beiden Fachdidaktiken jeweils eine unterrichtspraktische Übung mit mehreren begleiteten Unterrichtsversuchen absolvieren müssen; da diese vor allem für die Lehrämter der Sekundarstufe II i. d. R. erst im Master of Education stattfinden, stellt dieser Umstand die hier betonte Bedeutung des Berufsfelderschließenden Praktikums nicht in Frage.

Die Überlegungen im Abschnitt 7.3.1 machen darauf aufmerksam, dass die Erwartungen an das hier thematisierte Modul hoch sind; gleichzeitig sind jedoch die dafür zur Verfügung gestellten Ressourcen aus rein kapazitären Erwägungen stark begrenzt. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass die mögliche Wirksamkeit dieses Moduls durch diese Bedingungsstrukturen beeinträchtigt wird.

Die empirischen Befunde zeigen ein insgesamt ambivalentes Bild. *Auf der einen Seite:* Das Engagement der universitären Dozent/innen hinsichtlich der Betreuung der Studierenden auch während des Praktikums, für die sie keine kapazitive Anrechnung erfahren, ist hoch. Auch die Vernetzung von Vor- und Nachbereitung scheint eine besondere curriculare Fokussierung zu erfahren. *Auf der anderen Seite:* Die korrelative Struktur der Antworten zeigt an, dass Vor- und Nachbereitungsveranstaltung auf der einen Seite und Praktikum auf der anderen Seite zumindest aus der Sicht der Studierenden stark voneinander getrennte ‚Welten‘ markieren. Daran scheint auch die curricular enge Abstimmung im Modul selbst nur wenig zu ändern.

Zieht man die Ergebnisse aus den Kapiteln 5 und 6 in die Gesamtinterpretation der Befundstrukturen zu diesem Modul ein, ergeben sich mögliche weiterführende Ansätze zur Interpretation dieses ambivalenten Bildes: So deutet alles darauf hin, dass die Studierenden mit relativ stabilen Vorstellungen hinsichtlich ihrer späteren Profession und damit verbunden mit der Authentizität des in den erziehungswissenschaftlichen Studienangeboten Präsentierten bereits in das Studium eintreten. Folgt man den Ergebnissen aus dem Abschnitt 7.2 zum Einführungsmodul in die Erziehungswissenschaften, ist dieses in seiner derzeitigen Struktur nur bedingt dazu geeignet, die Erwartungen der Studierenden, die stärker auf die Praxeologie des späteren Handelns ‚vor Ort‘ ausgerichtet sind, zu verändern und an die in den professionstheoretischen Diskussionen formulierten Anforderungen anzupassen. Sicherlich ein wenig ‚waghalsig‘, könnte man die Fragmentierung der Urteile zwischen den beiden universitären Veranstaltungen (Vor- und Nachbereitung) auf der einen Seite und dem Praktikum selbst auf der anderen Seite wie folgt interpretieren: Hinsichtlich der in den beiden universitären Veran-

staltungen präsentierten Informationen deutet sich eine mögliche ‚Authentizitätsfalle‘ an. Danach müssen diese in ihrer Zielsetzung und curricularen Strukturierung vor allem auf zwei der drei im Abschnitt 7.3.1 angesprochenen Wissensstrukturen eingehen – auf das wissenschaftlich gesicherte sowie auf das Professionswissen. Beide sind aus der Sicht der Studierenden ‚abstrakter‘ im Vergleich zum stark kontextgebundenen individuellen Wissen. Letzteres verwendet die Lehrperson, d. h. der/die Mentor/in ‚vor Ort‘ zu guten Teilen bzw. muss es verwenden, um die Lehr-Lern-Milieus und die darin stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse zu steuern. Dieses Wissen ist i.d.R. auch Erklärungsgrundlage dieser Lehrperson gegenüber Nachfragen von Studierenden. Die beiden ersten Wissenssorten scheinen damit weniger ‚praxisrelevant‘, in der Folge möglicherweise auch weniger authentisch. Wenn die hier unterstellte Interpretation einen zentralen Problemzusammenhang trifft, scheint es sinnvoll, die curricularen Strukturen dieses Moduls kritisch zu analysieren und ggf. auch über die notwendigen kapazitären Bedingungen nachzudenken, die sich z. B. durch die gemeinsame Betreuung der Studierenden in der Schule durch Mentor/in und universitärem/r Betreuer/in ergeben würden.

8. Zusammenfassung

In diesem 2. Bericht wird in der Evaluation der ‚neuen‘ universitären Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität thematisch ein weiter Bogen gespannt:

- von Fragen nach der *Stabilität* der aufeinanderfolgenden Immatrikulationskohorten hinsichtlich ihrer *sozio-biographischen Merkmale* als einem Aspekt der Strukturevaluation,
- über Aspekte der *Berufswahl* der Lehramtsstudierenden und ihrer *subjektiven Bilder über Lehrer/in-Sein*, wie sie sie bereits in ihr Studium mitbringen,
- über Fragen nach der *Relevanz und Qualität der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile der Berufswissenschaften* aus Sicht der Bachelorstudierenden als einem Aspekt der Programmevaluation
- bis hin zur *subjektiven Erfolgserklärung der Masterstudierenden*, die innerhalb der Regelstudienzeit ihr Bachelorstudium beendeten, als einer Form der Verknüpfung von Programm- und Strukturevaluation.

Damit werden zum einen Themen aus dem 1. Evaluationsbericht aufgenommen (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007) und weitergeführt, zum anderen werden aber auch Fragen zur Berliner Lehrer/innenbildung integriert, die sich danach auf den unterschiedlichen hierarchischen Steuerungsebenen ergeben haben. Weiterhin wird solchen Fragen nachgegangen, die sich aus dem Prozess der Evaluierung selbst ergaben. Insgesamt wird im Rahmen des vorliegenden Berichts auf die folgenden evaluativen Studien zurückgegriffen: Teilstudie 1 „Studienorganisation und Studierbarkeit“ (BA, WS 2006/07), Teilstudie 2 „Berufswahl und Wirksamkeit der Lehrerbildung“ (BA, SS 2007), Teilstudie 3 „Studienprogramm“ (BA, WS 2007/08), Teilstudie 4 „Studierverhalten und Studienorganisation“ (MEd, WS 2007/08) sowie vereinzelt auf die Teilstudie 5 „Universitäre Informations- und Unterstützungssysteme“ (BA, MEd, SS 2008).

Zur theoretischen Grundlegung der Evaluationsstudien

Im Wesentlichen werden zwei theoretische Bezüge hergestellt:

- (1) Zum einen wird auf das *Angebots-Nutzungs-Modell* zurückgegriffen, wie es *Helmke* (2003; 2009) auf der Grundlage der Befunde aus der empirischen Bildungsforschung entwickelt hat. Die dortige Grundaussage ist, systematisch zwischen dem institutionellen Studienangebot auf der einen Seite und dem Nutzungshandeln der Nachfrager/innen, d. h. hier besonders ihrem Studier- und Prüfungshandeln, zu unterscheiden. Die Wirkung des Angebots verläuft somit über die Interpretation des/der einzelnen Nachfragers/in und kann wesentlich auch als ein Passungsphänomen bzw. Nicht-Passungsphänomen verstanden werden. Für die Diskussion zur strukturellen Studierbarkeit, hier der Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität, bedeutet dies u. a., in dieses Konzept nicht nur institutionelle Merkmale des Angebots, sondern auch systematisch die Perspektive des/der Nutzers/in einzubeziehen.

(2) Zum anderen werden die *motivationalen* Kontexte des Nutzungshandelns der Nachfrager/innen betont. Dabei erfolgt der Rekurs vor allem auf das erweiterte Motivationsmodell von Heckhausen (1980) und den Grundgedanken eines (ökonomisch orientierten) Rentabilitätskalküls bei der Entscheidung über Umfang und Struktur der individuellen Investitionen hier in das Studium respektive in das Lernen.

Das Evaluationskonzept selbst betont besonders die Perspektive der Nützlichkeit der vorzulegenden bzw. vorgelegten Ergebnisse für die Entscheidungsfindung im Rahmen systematischer Qualitätsentwicklung (vgl. Abschnitt 1.2). Angesichts der Tatsache, dass für das Evaluationsteam der Auftrag darauf zielt(e), für ein neu strukturiertes Modell universitärer Lehrer/innenbildung empirische Befunde vorzulegen, war das Evaluationskonzept von vornherein entwicklungsoffen angelegt. Dies bedeutet vor allem, Fragen, die sich im Verlaufe des Evaluationszeitraumes neu bzw. verstärkt stellen, daraufhin zu prüfen, inwiefern sie in die evaluativen Studien aufzunehmen sind und empirisch gesichert beantwortet werden können.

Ausrichtung des 2. Evaluationsberichts und Grenzen der evaluativen Aussagen

- *Zur Ausrichtung des Evaluationsberichts:*

Dieser Evaluationsbericht erscheint zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die Universitäten und das Land Berlin in intensiven Verhandlungen über ihre Finanzierung für die nächsten Jahre befinden und zu dem - nicht zuletzt auch als Reaktion auf den Bildungsstreik der Studierenden - generelle Ausrichtungen in Studium und Lehre neben Fragen nach der Forschungsunterstützung etc. eine wichtige Rolle spielen. Die systematische Qualitätsentwicklung der Berliner Lehrer/innenbildung ist dabei ein wichtiges Reformprojekt, wie die beteiligten Akteure immer wieder betonen. Gerade in einer solchen Situation ist es wichtig, die beschreibende Funktion von Evaluation zu betonen und die Interpretation und Einordnung der Befunde mit den dafür notwendigen Denkvoraussetzungen und mit den im Allgemeinen vorgenommenen perspektivischen Orientierungen und ggf. Begrenzungen explizit kenntlich zu machen. In diesem 2. Evaluationsbericht wird versucht, dieser Forderung dadurch gerecht zu werden, dass die deskriptive Funktion betont und die Einordnung der Befunde insbesondere in die inneruniversitäre Entwicklung sowie in die bildungs- und hochschulpolitischen Debatten in Berlin in einem gesonderten Band vorgenommen wird; letzterer wird durch den Vorstand der Gemeinsamen Kommission für Lehrerbildung der Humboldt-Universität verantwortet (vgl. *Vorstand der Gemeinsamen Kommission für Lehramtsstudien der Humboldt-Universität 2009*).

- *Zu drei wichtigen Begrenzungen der vorgelegten evaluativen Aussagen:*

(1) Allgemeine Aussagen darüber, inwiefern das Modell der ‚neuen‘ Lehrer/innenbildung in Berlin erfolgreich war bzw. ist, sind derzeit empirisch gesichert (noch) nicht möglich. Denn neben den Phasen der beruflichen Fort- und Weiterbildung, die angesichts der umfangreichen Reformierung von Schule und Unterricht an Bedeu-

tung deutlich gewonnen haben, wird in der einschlägigen Lehrer/innenbildungsforschung auf drei Phasen, mit Bachelor- und Masterstudium jetzt auf vier Phasen, verwiesen: auf die universitäre Ausbildung (Stufe I und II), auf den Vorbereitungsdienst und auf die Berufseinstiegsphase. Zur Phase des Vorbereitungsdienstes liegen für Berlin keine hinreichend gesicherten empirischen Befunde zur Qualität der institutionellen Angebote, zum Nutzungshandeln der Nachfrager/innen bzw. zu den Effekten hinsichtlich des Aufbaus professioneller Handlungskompetenz vor. Ähnliches gilt für die Berufseinstiegsphase. Folgt man diesem Gedanken, können derzeit die evaluativen Ergebnisse aus den Universitäten nur Aussagen zur Qualität der dortigen Studienangebote, zum Studier- und Prüfungshandeln der Studierenden und zu den Effekten im Bereich ihres Kompetenzzuwachses und ihrer Einstellungsänderungen bzw. -stabilisierungen machen. Inwiefern sich die damit aufgezeigten Entwicklungen in den Folgephasen der beruflichen Ausbildung und beruflichen Integration in das Handlungsfeld Schule und Unterricht fortsetzen, ob sie mit der universitären Lehrer/innenbildung enden, von anderen Entwicklungen überlagert oder umorientiert werden etc., ist derzeit auf der Basis gesicherter empirischer Befunde so gut wie nicht beantwortbar. Aussagen dazu basieren daher entweder auf der unsicheren ‚Verlängerung‘ von Erkenntnissen aus der ‚alten‘ Lehrer/innenbildung auf das neue Modell, aus den ebenfalls nicht unproblematischen Befunden aus anderen Ländern oder auf subjektiven Erfahrungen etc. (2) Da erst seit dem WS 2007/08 die ersten Studierenden in den Master of Education eingetreten sind und nur im sogenannten „kleinen Master“ (Lehramt für die Primarstufe bzw. für die Sekundarstufe I) auch die ersten Absolvent/innen verfügbar sind, konzentrieren sich die hier vorgelegten evaluativen Studien auf die Bachelorstufe. Geplant ist, an der Humboldt-Universität ausgewählte der noch folgenden Evaluationsstudien auf den Master of Education zu konzentrieren. (3) Aufgrund der begrenzten finanziellen Ausstattung des Evaluationsteams war es bisher nicht möglich, die eigentlich notwendigen Vergleichsuntersuchungen, sei es zur ‚alten‘ universitären Lehrer/innenbildung, sei es zu anderen Bachelor- und Masterstudiengängen, durchzuführen. Eine Folge dieses begrenzenden Umstands ist, dass die in den beiden Evaluationsberichten vorgelegten Ergebnisprofile die ‚neue‘ Lehrer/innenbildung zwar beschreiben, nicht jedoch die Frage beantwortet werden kann, inwiefern diese als spezifisch oder ‚typisch‘ für die ‚neue‘ Lehrer/innenbildung im Unterschied zu anderen Studiengängen angesehen werden können. Die Frage zu beantworten, welche der vorgelegten Befunde generelle Trends markieren, die auch andere Studiengänge charakterisieren, bleibt ein wesentlicher Aspekt für die nächsten Evaluationsschritte.

Zu den Ergebnissen

In ihren Hauptaussagen schließen die Ergebnisse der evaluativen Studien aus dem SS 2007, WS 2007/08 und SS 2008 weitestgehend nahtlos an die Befunde aus dem WS 2006/07 an, die in der 1. Evaluationsstudie bereits publiziert sind (vgl. *van Buer & Kuhlee* 2007). Gleichzeitig differenzieren sie diese wesentlich aus und verlagern den Schwerpunkt von der Strukturevaluation auf Fragen der Programmevaluation mit dem Schwerpunkt auf die Studienangebote in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen.

▪ *Strukturelle Studierbarkeit der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge und Studien- und Prüfungsbelastungen:*

Der Begriff der strukturellen Studierbarkeit wurde aufgrund seiner derzeit im wissenschaftlichen Diskurs ungenügenden Konkretion für die Evaluationsstudien zunächst dahingehend ausgelegt, die institutionellen Studienangebote unter dem Kriterium ihrer erfolgreichen Studierbarkeit innerhalb der Regelstudienzeit zu prüfen (vgl. Abschnitt 1.1). Damit steht die Akkreditierungsperspektive im Vordergrund. Bisher weitgehend ausgeblendet bleibt das Nutzungshandeln der Nachfrager/innen.

Für die lehramtsbezogenen Studiengänge ist zunächst festzuhalten, dass sie curricular und institutionell hoch gegliedert sind – in die beiden zu wählenden Fachwissenschaften sowie in die Berufswissenschaften, die intern nochmals stark aufgegliedert sind, nämlich in die beiden den Fächern zugeordneten Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaften und in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Stellt man zudem in Rechnung, dass an der Humboldt-Universität für bestimmte Fachkombinationen, z. B. für die Kombination aus Mathematik und einer Sprache oder für jene eines Faches mit Sportwissenschaften, zusätzlich noch ‚Reiseprobleme‘ der Studierenden zwischen den Universitätsstandorten Adlershof, Hohenschönhausen und Berlin-Mitte hinzukommen und dass auch Fachkombinationen so möglich sind, dass ein Fach an einer der drei anderen Berliner Universitäten studiert werden muss, wird sichtbar: Das Problem der strukturellen Studierbarkeit ist organisatorisch nur begrenzt bewältigbar. Offensichtlich wird auch, dass kapazitäts Aspekte wie die Studienangebotstaktung im zweisemestrigen Rhythmus die angesprochenen Problemlagen nochmals verschärfen (vgl. auch den Bericht der *Projektgruppe Studierbarkeit* 2007; auch *van Buer & Kuhlee* 2007, 50ff.).

Die für Berlin derzeit gültige Liste der für das Lehramt wählbaren Fachwissenschaften und deren Kombinierbarkeit von Erst- und Zweitfach lassen theoretisch für die Humboldt-Universität ca. 560 Kombinationen zu. 182 dieser Kombinationen sind Bezug nehmend auf die Evaluationsdaten derzeit faktisch gewählt. Davon sind nur 16 Kombinationen mit 10 oder mehreren Studierenden, jedoch 120 Fachkombinationen nur mit bis zu 3 Studierenden besetzt (im Detail vgl. Abschnitt 4.3). Hinsichtlich der zeitlichen Taktung der Veranstaltungen bei den derzeit getätigten kapazitären Inputs ist davon auszugehen, dass maximal 40-50 Kombinationen organisatorisch so zu beherrschen wären, dass die strukturelle Studierbarkeit durch die Institution gesichert werden könnte.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Studierenden deutliche Belastungsstrukturen: Ca. 17% der Lehramtsstudierenden verzichten auf durchschnittlich 1,4 Prüfungen pro Semester, da diese sich zeitlich überschneiden (vgl. Abschnitte 4.3 & 4.4), bzw. sie müssen darauf verzichten. Für die Veranstaltungsteilnahme stellt sich das Bild weitaus problematischer dar: So nehmen 57% der Studierenden aufgrund zeitlicher Überschneidungen durchschnittlich an 2 Veranstaltungen pro Semester nicht teil, obwohl sie diese laut idealem Studienverlaufsplan besuchen müssten. Im Master of Education stellen sich diese Zahlen deutlich günstiger dar, auch wenn dort ebenfalls Überschneidungen vorliegen (vgl. Abschnitt 3.6).

„Nur“ ca. 30% der Bachelorstudierenden im Lehramt beenden diese Studienstufe innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich. Ca. 50% benötigen 1 - 2 weitere Semester zur Erreichung dieses Studienziels. Inwiefern dies primär auf die derzeitigen institutionellen Studienangebotsbedingungen zurückzuführen ist bzw. welchen genauen Anteil Aspekte individuellen Studier- und Prüfungshandelns an dem vermuteten Ursache-Wirkungs-Gefüge haben, kann empirisch gesichert (noch) nicht beantwortet werden. Allerdings machen die innerhalb der Bachelorregelstudienzeit erfolgreichen Studierenden deutlich, dass zumindest aus ihrer Sicht Aspekte wie individuelles Zeitmanagement, Selbstdisziplin etc. wichtige Gesichtspunkte zeitlich strikten erfolgreichen Studierens darstellen (vgl. Kapitel 3).

▪ *Sozio-biographischer Hintergrund und Merkmale:*

Deutlich veränderte Studienmodelle können, so eine durchaus plausible Vermutung, zu signifikant veränderten Nachfragen nach Studienplätzen führen. Nicht nur für grob-strategische Planungen ist es demnach sinnvoll, über empirisch gesicherte Informationen von Klientel- bzw. von Erwartungsveränderungen seitens der Nachfrager/innen zu verfügen, sondern auch für die Einordnung der bereits vorliegenden Evaluationsbefunde erscheinen solche Informationen hilfreich.

Der Datenvergleich über die verschiedenen Erhebungen zeigt vor allem hinsichtlich der erhobenen sozio-biographischen Parameter eine deutliche Stabilität im Vergleich der Studierendenkohorten (vgl. Kapitel 4).

Die *sozialgruppenspezifische Herkunft* der Studierenden ist wie folgt zu beschreiben (vgl. Abschnitt 4.2.5): Ca. 45% der Befragten kommen aus Familien, in denen bei Vater und/oder Mutter ein Universitäts- oder Fachhochschulabschluss vorliegt, und weitere gut 20% verweisen auf die Hochschul- bzw. Fachhochschulzugangsberechtigung eines oder beider Elternteile; nur ca. 7% der Eltern verfügen über keinen bzw. nur über den einfachen Hauptschulabschluss. Das *Alter* der Studierenden ist mit ca. 23,5 Jahren für die Wintersemester der letzten Untersuchungen vergleichbar. Das Abitur dominiert in der Art der *Hochschulzugangsberechtigung*. 94,5% der Studierenden verfügen über selbiges; die Quote der Studierenden, die über den §11BerlHG, d. h. über den Mittleren Schulabschluss und die Berufsausbildung, in die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge finden, fällt mit ca. 1,5% gegenüber den 7% vorzuhaltenden Studienplätzen niedrig aus. Die *Abiturgesamtnote* liegt im Schnitt bei $MW = 2,3$, allerdings mit deutlichen Variationen in den Fächern zwischen $MW \leq 2,0$ (Geschichte, Französisch) und $MW = 2,8$ (Land- und Gartenbauwissenschaften). Bestätigt wird ebenfalls die in einzelnen Fächern bzw. Fachkombinationen massive Feminisierung in der universitären Lehrer/innenbildung: Während in der Kombination zweier philologischer Fächer (83%), in der Grundschulpädagogik (82%) und in den Rehabilitationswissenschaften (77%) die Feminisierung besonders deutlich ausfällt, ist sie in der Kombination zweier Naturwissenschaften (42%) nicht erkennbar. Durchschnittlich sind ca. 65% der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption weiblich.

Hinsichtlich der *Erwerbstätigkeit* der Bachelorstudierenden sowohl innerhalb der Vorlesungszeit als auch außerhalb dieser Zeit zeigt sich über die Semester hinweg eine deutliche Stabilität im Vergleich der Kohorten: Ca. 64% der Studierenden arbeiten, davon 34% regelmäßig. Während der Vorlesungszeit sind ca. 25% mehr als 15 Stunden wöchentlich erwerbstätig; während der vorlesungsfreien Zeit trifft dies für ca. 45% zu (vgl. Abschnitt 3.2 für die Masterstudierenden; Abschnitt 4.2 für die Bachelorstudierenden).

▪ *Zum studienbezogenen Informationshandeln:*

Bereits in der 1. Evaluationsstudie (WS 2006/07) zeigten die Befunde deutliche Defizite hinsichtlich der Kenntnis der jeweils gültigen Studien- und Prüfungsordnung seitens der Studierenden an (vgl. Abschnitt 4.5). Dies differiert deutlich nach den Studienbereichen: Während für das Kernfach 68% der Studierenden aussagen, sie kennen die für sie gültige Ordnung gut bis sehr gut, machen für das Zweitfach nur noch knapp 60% eine solche Aussage; für die Berufswissenschaften sind es nur 34%. In der Befragung im SS 2008 haben sich die Zahlen für das Kernfach zwar verbessert (73%), für das Zweitfach sowie für die Berufswissenschaften sind sie jedoch weitgehend stabil geblieben (59% sowie 32%). Detailanalysen weisen darauf hin, dass mit den Studienjahren auch die Kenntnis dieser Dokumente zunimmt. Etwas besser scheinen die Kenntnisse der Studierenden bezüglich des für sie relevanten idealisierten Studienverlaufsplanes zu sein; allerdings hat sich auch hier die Informationslage im Vergleich von WS 2006/07 und SS 2008 nicht signifikant verbessert.

Fragt man die Lehramtsstudierenden auf der Bachelorstufe nach ihren Informationsquellen, benennen gut 85% ihre Kommiliton/innen und 26% die jeweilige Fachschaft. Dieses Bild wird durch die Antworten der Masterstudierenden aus dem WS 2007/08 gestützt. Danach spielen die informellen Netzwerke für die Informationsbeschaffung zu Struktur- und Ablauffragen ihres Studium sowie zu inhaltlichen Aspekten und Anforderungen eine herausragende Rolle. Generell äußert fast jeder zweite Lehramtsstudierende seine starke bzw. relativ klare Unzufriedenheit hinsichtlich der universitären Informationen zu Fächern, Studienstrukturen etc.

Die Überwindung dieser institutionell-organisatorischen Mangelsituation betrifft jedoch nicht nur den Aspekt der Anreicherung von Angeboten, sondern sollte auch Aspekte der je spezifischen Nachfrage der Studierenden wie Zeittaktung des Informationsangebots etc. berücksichtigen.

▪ *Zu den Übergangsintentionen und –erwartungen:*

Die Antworten der Studierenden zeigen ein stabiles und eindeutiges Bild: Mindestens 80% beabsichtigen, nach ihrem Bachelorstudium in den Master of Education zu wechseln. Ebenfalls ca. 85% wollen dies an der Humboldt-Universität tun; 95% der Masterstudierenden der ersten Kohorte haben auch an der Humboldt-Universität ihr Bachelorstudium abgeschlossen. Knapp 75% der Masterstudierenden beabsichtigen, sich direkt nach ihrem Studium in den Vorbereitungsdienst zu bewerben, davon etwa 70% in

Berlin, knapp 13% in einem anderen Bundesland; ca. 16% haben sich regional noch nicht entschieden.

- *Berufswahl und spätere Wirksamkeit als Lehrperson - subjektive Sichten von Bachelorstudierenden:*

Mithilfe von Clusteranalysen können bezüglich ihrer Berufswahlmotive zwei Gruppen von Studierenden identifiziert werden – die sogenannten „geborenen Lehrer/innen“ und die „Lehrer/innen aus rationalem Kalkül“. Dabei sind beide Gruppen etwa gleich groß, und zeigen signifikante Unterschiede in der Selbstbeschreibung, nicht zuletzt auch mit Blick auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kapitel 5):

- (a) *Gruppe der „'geborenen' Lehrer/innen“:* Die Studierenden in dieser Gruppe verweisen vor allem darauf, die Lehramtsoption nicht nur ‚mitgenommen‘ zu haben. 90% der in dieser Gruppe Platzierten sind davon überzeugt, für den Beruf des/der Lehrers/in besonders geeignet zu sein. Fast alle Antwortenden betonen ihr besonderes Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; sie verweisen primär darauf, besonders deren persönliche Entwicklung fördern zu wollen. Weiterführende Karriereoptionen stehen nicht im besonderen Fokus dieser Gruppe.
- (b) *Gruppe der „Lehrer/innen aus rationalem Kalkül“:* In dieser Gruppe wollten nur 30% „schon immer Lehrer/in werden“. Deutlich stärker als in der ersten Gruppe ist die Interessenorientierung an den Fachwissenschaften ausgeprägt. Gut 70% verneinen die Frage, eine geborene Lehrerin bzw. ein geborener Lehrer zu sein.

Sozio-biographische Unterschiede sind nur hinsichtlich des Geschlechts feststellbar: Signifikant mehr weibliche als männliche Studierende fühlen sich als „geborene Lehrerin“. Primär bedingt durch die geschlechtsspezifische Verteilung in den beiden Gruppen sind die Lehramtsstudierenden für die Primarstufe stärker in der Gruppe der „'geborenen' Lehrer/innen“ vertreten.

Mit Blick auf die einschlägigen Studien zur subjektiven Sicht auf die eigene Wirksamkeit von Befragten – *Selbstwirksamkeitserwartungen* – erweist sich diese in praktisch allen Bildungsfeldern als eine Variable mit hoher Erklärungskraft für Lernzuwachs und gezielte Einstellungsveränderung. Daher wurden die Lehramtsstudierenden gefragt, in welchem Ausmaß sie von ihrer (späteren) Wirksamkeit als Lehrer/in überzeugt sind. Dabei werden zwei Dimensionen sichtbar; diese wurden zum einen in der Skala „Zum ersten Mal vor der Klasse“ und zum anderen in der Skala „Schülerförderung“ verdichtet: Hinsichtlich der ersteren Dimension beurteilen ca. 57% der Befragten ihr Wissen in den Fachwissenschaften (Bachelorstufe) eher kritisch; gleichwohl glauben ca. 62%, hinreichend sicher vor der Klasse agieren zu können. Hinsichtlich der Dimension der Schülerförderung sind sich ca. 82% der Befragten sicher, schnell Kontakt zu ‚problematischen‘ Schüler/innen aufbauen zu können; gut 90% sind der Überzeugung, zur lernförderlichen Gestaltung von Unterricht kreative Ideen zu entwickeln. Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen der Gruppe der „'geborenen‘

Lehrer/innen“ und derjenigen der „Lehrer/innen aus rationalem Kalkül“: So fühlen sich die Befragten aus der ersten Gruppe deutlich sicherer vor der Klasse, freuen sich auch stärker darauf, zum ersten Mal vor der Klasse zu stehen und regelmäßig unterrichten zu dürfen. Hinsichtlich der Dimension der Schülerförderung können die Verteilungsunterschiede zugunsten der ersten Gruppe als pädagogisch bedeutsam interpretiert werden.

▪ *Professionsrelevante Kompetenzen und deren Aufbau im Bachelorstudium:*

Die Analysen ergeben eine hochstabile zweidimensionale Struktur hinsichtlich *relevanter Kompetenzen für den Lehrberuf* aus Sicht der Studierenden (vgl. Abschnitt 6.1): Während sich die eine Skala auf „Schüler/innenförderung und unterrichtliches Handeln“ bezieht, zielt die andere auf „Fachkompetenz und ihre Präsentation“; dabei ist die erstere Relevanzdimension deutlich stärker als die zweite ausgeprägt. Allerdings zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Lehrämtern: Die Studierenden des Lehramtes der Sekundarstufe II sind deutlich am ‚traditionellen‘ Bild des/der Gymnasiallehrer/in orientiert mit nahezu gleicher Bewertung der beiden Skalen. Bei den Studierenden der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I sind die Unterschiede zugunsten der Relevanzdimension „Schülerförderung und unterrichtliches Handeln“ sehr hoch ausgeprägt.

Für die Frage nach dem *subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs* im Verlaufe des Bachelorstudiums wurden dieselben Items wie für die Relevanzfrage verwendet. Dabei ergibt sich eine komplexere Dimensionsstruktur: Während die Dimension der Schülerförderung und des unterrichtlichen Handelns erhalten bleibt, splittet sich die zweite Relevanzdimension in die Lernzuwachsskala „Präsentation und Reflexion“ und diejenige des „Fachwissens“ auf. Darüber hinaus ergibt sich die Skala „Schulorganisation und Schulentwicklung“. Insgesamt fallen die Urteile zu den beiden auf das Fachwissen ausgerichteten Skalen deutlich positiver aus als zu den auf die Berufswissenschaften orientierten Skalen. Allerdings zeigen sich auch hier signifikante Unterschiede zwischen den Lehrämtern: So schätzen die Studierenden für das Lehramt der Primarstufe ihren Lernzuwachs in den Berufswissenschaften signifikant besser ein als die Befragten für das Lehramt der Sekundarstufe II. Auffällig ist, dass die Relevanzskalen und die Lernzuwachsskalen nur gering miteinander korrelieren. Dies kann im Sinne eines stark instrumentell motivierten Studierhandelns interpretiert werden, vor allem wenn man die Aussagen der Masterstudierenden zum erfolgreichen Bachelorstudium innerhalb der Regelstudienzeit berücksichtigt (vgl. Kapitel 3).

Die Ergebnisse der Programmevaluation der *erziehungswissenschaftlichen Module* im Bachelorstudium stützen die obigen Ergebnisse (vgl. Kapitel 7). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Berufswissenschaften insgesamt nur 17% der Studienpunkte und damit auch der Studienzeit im Bachelor, die beiden erziehungswissenschaftlichen Module (das Modul zur Einführung in die Erziehungswissenschaften und dasjenige zum Berufsfelderschließenden Praktikum) nur 7% umfassen. Der Schwerpunkt dieser Studienbereiche liegt im Master of Education, für den erst in den nächsten Evaluationsstudien umfangreichere empirisch gesicherte Befunde vorgelegt werden können. Die Ergebnisse zu den beiden Modulen zeichnen ein problemhaftes

Bild: (a) *Zum Modul 1 „Einführung in die Erziehungswissenschaften“*: Zunächst machen die Befunde darauf aufmerksam, dass die Gesamtkohorte der Lehramtsstudierenden keine Gruppe mit vergleichsweise einheitlichen Erwartungen und Wahrnehmungen darstellt. Deutlich wird vor allem ein deutliches Relevanzproblem aus der Sicht der Studierenden. Zwar sind Vorlesung und Übungen/Tutorien inhaltlich gut aufeinander abgestimmt, und auch die Diskussionskultur in den letzteren Veranstaltungen ist positiv ausgeprägt. Gleichwohl fällt es den Befragten schwer, die Relevanz des in diesem Modul präsentierten Curriculums für ihr späteres berufliches Handeln zu erkennen. (b) *Zum Modul „Berufsfelderschließendes Praktikum“*: Auch hier sind die curricularen Strukturen der Vor- und der Nachbereitungsveranstaltung aus Sicht der Befragten übersichtlich organisiert; die Urteile zu den Beschreibungsdimensionen dieser beiden Veranstaltungen korrelieren stark miteinander. Die Urteile der Bachelorstudierenden zum Berufsfelderschließenden Praktikum in der Schule selbst hingegen korrelieren so gut wie nicht mit denjenigen zu den beiden universitären Veranstaltungen. Gleichzeitig ist es nicht gelungen, die Urteile zum Praktikum selbst faktoranalytisch zu dimensionieren; sie stellen ein nur geringfügig korrelativ vernetztes Ensemble von Urteilen zu Einzelaspekten dar. Insgesamt scheinen die beiden Erfahrungsräume – universitäre Präsentation systematisierten Wissens auf der einen Seite und erfahrungsgestütztes Problemlösen ‚vor Ort‘, d. h. in der Schule, auf der anderen Seite – für die Studierenden stark auseinanderzufallen.

■ *Erfolgreiches Studieren des Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption:*

Trotz der in dem hier vorgelegten Bericht mehrfach diskutierten institutionell organisationalen Erschwernisse beendeten laut offizieller Statistiken der Humboldt-Universität ca. 110 Studierende aus der 1. Bachelorkohorte im WS 2007/08 erfolgreich innerhalb der Regelstudienzeit ihr Studium. Damit stellt sich die Frage, ob dieses „erfolgreich innerhalb der Regelstudienzeit Studieren“ aus Sicht der Studierenden primär auf besondere institutionelle Bedingungen, z. B. eine veranstaltungsmäßig ‚glückliche‘ Zeitabstimmung, eher auf ein spezifisches Nutzungshandeln dieser Studierenden oder aber auf eine Kombination beider Faktorenbündel zurückzuführen ist (vgl. Kapitel 3).

Zunächst ist festzustellen: Im Vergleich der sozio-biographischen Daten können nur wenige überzufällig große Unterschiede der Gruppe der in der Regelstudienzeit erfolgreichen Studierenden und der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption generell festgestellt werden. Der einzig wesentliche Unterschied zeigt sich hinsichtlich der Zusammensetzung weiblicher und männlicher Studierenden in der ersten Kohorte der Masterstudierenden mit einem signifikant höheren Anteil an weiblichen Studierenden als in den Bachelorkohorten.

Zu den subjektiven Erfolgserklärungen der Masterstudierenden: Die Befragten erklären ihren Erfolg innerhalb der Regelstudienzeit primär durch konsequentes individuelles Zeitmanagement, hohe Selbstdisziplin und klare Prüfungsorientierung ihres Lernens (vgl. Abschnitt 3.4). Insgesamt charakterisieren sie sich als durchaus begabt für die von ihnen gewählten Fächer, beschreiben die Studienanforderungen als bewältigbar und verweisen in nur geringem Ausmaß auf ‚Glück‘ bei den Prüfungen. Sie erscheinen

damit als Studierende, die über gute bis hohe studienbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen und die ihre Zeitinvestitionen in das Studium im Abgleich mit denjenigen in ihrem außeruniversitären Leben relativ strikt auf das Studium abstellen. Gestützt wird dies durch das Nutzen von informellen Netzwerken gemeinsamen Lernens mit Kommiliton/innen. Dabei wurden auch diese Studierenden mit den beschriebenen institutionell-organisatorischen Problemkontexten der Überschneidung von Veranstaltungs- und Prüfungsterminen während ihres Studiums konfrontiert, haben diese jedoch durch ihr individuelles Zeitmanagement über die 6 Semester Regelstudienzeit im Bachelorstudiengang hinweg lösen können.

Die Ergebnisse scheinen die These einer Favorisierung instrumentell-formalen Nutzungshandelns seitens der Studierenden durchaus zu stützen (vgl. die Abschnitte 3.3 & 3.4). Dabei scheint das Interesse dieser Studierenden am Einhalten der Regelstudienzeit auch im Masterstudium von besonderer Bedeutung, gekoppelt mit dem Ziel des unmittelbaren Übergangs in den Vorbereitungsdienst. Allerdings zeichnet sich in den Antworten der Befragten für den Masterstudiengang eine deutliche ‚Entspannung‘ von Problemen in der zeitlichen Überschneidung von Veranstaltungen und von Prüfungen ab und damit auch eine „Entspannung“ hinsichtlich der Probleme des Einhaltens der Regelstudienzeit.

- *Zur weiteren Entwicklung der Evaluation der Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität:*

Im Abschnitt 9.2 wurde betont, dass sich die Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung nicht nur aus derjenigen der universitären Studienangebote konstituiert, sondern als eine Kombination aus den unterschiedlichen Phasen, somit auch der Phase des Vorbereitungsdienstes sowie derjenigen des Berufseinstiegs, verstanden werden muss. Die Berichte der Berliner Universitäten zu den Evaluationsergebnissen in der neuen Lehrer/innenbildung gestatten auf ihre je eigene Weise erste differenzierte Blicke in Zustand und Wirkungsweise dieser neuen Form der Lehrer/innenbildung, dort primär in die Bachelorstufe. Gleichzeitig wird auch sichtbar, dass an allen Universitäten ähnliche Problemlagen aufgetreten sind bzw. auftreten. Erkennbar wird darüber hinaus, wie schwierig es ist, angesichts der hohen strukturellen Differenziertheit der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge mit insgesamt ca. 560 möglichen Kombinationen der beiden Studienfächer allein an der Humboldt-Universität sich der Realisierung der strukturellen Studierbarkeit zu nähern.

Wird das empirisch gesicherte Bild für die universitäre Phase der Lehrer/innenbildung systematisch differenzierter, so bleiben die beiden anderen Phasen in Berlin nach wie vor ein Feld von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, dessen Beschreibung weitestgehend auf singuläres erfahrungsgestütztes Wissen zu rekurrieren gezwungen ist. Bedauerlicher Weise gilt dies besonders für die Phase des Vorbereitungsdienstes, der in staatlicher Hand liegend in einer überschaubaren Zahl von institutionellen Kontexten organisiert ist und daher systematischer Evaluation zumindest ‚praktisch‘ gut zugänglich erscheint. Dieser Mangel an evaluativen Befunden wird besonders deshalb betont, weil sich mit den ersten Masterkohorten, die die universitäre

Phase der Berufsausbildung beenden, Möglichkeiten ergeben, die oben angesprochene Frage nach der Wirksamkeit der ‚neuen‘ Lehrer/innenbildung zumindest für das Gesamtmodell der Ausbildungsphase zu beantworten.

Für die Humboldt-Universität ist festzuhalten, dass in Teilen parallel zur zweiten Evaluationsphase, über die der hier vorgelegte Bericht Auskunft gibt, eine vom Vizepräsidenten für Studium und Internationales beauftragte Gruppe mit dem Vorstandsvorsitzenden der Gemeinsamen Kommission für Lehrerbildung ein Qualitätsmanagementkonzept für die Lehrerbildung an dieser Universität entwickelt, das in den nächsten Wochen in die universitäre Diskussion Eingang findet. Zentral geht es darum, in Anlehnung an die Empfehlungen der Peers aus der Systemakkreditierung (dazu vgl. *van Buer, Kohring, Kuhlee & Baeckmann 2007*) ohne Veränderung des Verfassungsrahmens dieser Universität eine zentrale Institution für die Studierenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen zu konstituieren; ein „Humboldt-House of Teacher Education“ könnte man es wohl nennen. Wie dies konkret aussehen wird, wird voraussichtlich bis zum Jahresende weitgehend beschlossen sein. In diesem Kontext wird auch die Rolle der Gemeinsamen Kommission neu definiert, ebenso die Einbettung und Ausstattung der weiteren Evaluierung der Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität. Gleichzeitig wird auch geklärt, auf welche Weise diese Evaluierung mit den anderen Evaluationskonzepten vernetzt werden kann.

Unabhängig von diesen Entwicklungen ist vorgesehen, im SS 2009 systematisch der Frage nach dem Studiengangs- und Studienfachwechsel mit Blick auf die Lehramtsstudierenden nachzugehen sowie Ursachen und Beweggründe hierfür heraus zu kristallisieren. Geplant ist, zu Beginn 2010 den Evaluationsbericht 3 mit diesem Schwerpunkt sowie mit weiteren Analysen zu den inneruniversitären Unterstützungssystemen vorzulegen.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.) (2000). Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Allehoff, W. H. (1985). Berufswahl und berufliche Interessen. Göttingen: Hogrefe.
- Artelt, C. (2007). Externe Evaluation und einzelschulische Entwicklung – Ein zukunftsreiches Entwicklungsverhältnis? In Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 131-140.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In Baumert, J., Klieme, E. et al. (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 69-140.
- Baer, M., Dörr, G., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C. (2008). Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In Empirische Pädagogik, 22 (3), 259 – 273.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bargel, T., Bargel, H. & Dippelhofer, S. (2008). Der Bachelor - zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28 (4), 377-391.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998). Nationale und Internationale Schulleistungstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In Pädagogik, 50 (1), 12-18.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000). TIMMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd.1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Beicht, U., Friedrich, M. & Ulrich, J. G. (2008). Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergzog, T. (2008). Beruf fängt in der Schule an: Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bieri, C., Schuler, P. & Stirnemann, B. (2009). Assessment Center für angehende Studierende des Lehrberufs – ein faires Auswahlverfahren? In Unterrichtswissenschaft, 37 (2), 105-117.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003). Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin: Wissenschaft & Technik.
- Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, H. (1969). Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel.
- Bloch, R. (2009). Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Erziehungswissenschaftliches Wissen am Ende der Lehrerausbildung. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster et al.: Waxmann, 195-217.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster et al.: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Einleitung. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster et al.: Waxmann, 7-13.
- Blömeke, S., Seeber, S., Lehmann, R., Kaiser, G., Schwarz, B., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster et al.: Waxmann, 49 – 88.
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In Block, J. H. (Hrsg.) (1971). Mastery learning: Theory and practice. New York et al.: Holt, Rinehardt & Winston, 47-63.
- Blossfeld, H.-P. & Hofmeister, H. (2006). Life courses in the globalization process. Final report, 1. September 1999 – 25. Februar 2005. In http://web.uni-bamberg.de/sowi/soziologie-i/globalife/pdf/final_report.pdf, 01.05.2009.
- Blossfeld, H.-P. (2006). Globalisierung, wachsende Unsicherheit und die Veränderung der Lebensverläufe in modernen Gesellschaften. Ausgewählte Ergebnisse des Globalife-Projektes. In Blossfeld, H.-P., Lübbe, H. & Weizsäcker, E.-U. v. (Hrsg.) (2006). Wie sicher ist die Zukunft? Bamberg: Universitätsverlag, 60-85.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt. In Empirische Pädagogik, 22 (3), 274-304.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2008). Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 15. Weinheim: Juventa.
- Brennan, J. (2008). „It’s not always what you know”: Why Graduates get Jobs. In Kehm, B. M. (Hrsg.) (2008). Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt a. M. et al.: Campus, 37-50.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buer, J. van & Kuhlee, D. (2007). Evaluation der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität zu Berlin. Evaluationsstudie 1. In Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 12. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

- Buer, J. van & Kuhlee, D. (2009). Inneruniversitäres Qualitätsmanagement in der Lehrerbildung: Ein Entwicklungskonzept für die Humboldt-Universität zu Berlin (Arbeitstitel). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Buer, J. van & Rückmann, J. (Hrsg.) (2009). Pädagogische Schulentwicklung beruflicher Schulen in Berlin. Steuerung, Selbstregulation, organisationales Lernen im Modellprojekt „QualitätsEntwicklung beruflicher Schulen“ (QEBS). Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 15. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.) (2007). Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Buer, J. van (2009). Steuerung, Führung, pädagogische Entwicklung der Einzelschule – ein geschlossener Kreislauf. In Buer, J. van & Rückmann, J. (Hrsg.). Pädagogische Schulentwicklung beruflicher Schulen in Berlin. Steuerung, Selbstregulation, organisationales Lernen im Modellprojekt „QualitätsEntwicklung beruflicher Schulen“ (QEBS). Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 15. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 45-52.
- Buer, J. van, Kohring, A., Kuhlee, D. & Baeckmann, J. (2007). Systembewertung Lehrerbildung und fachübergreifende Lehrangebote. Selbstbericht. Eingereicht von der Humboldt-Universität zu Berlin durch den amtierenden Vizepräsidenten für Studium und Internationales Prof. Dr. Dr. h. c. Uwe Jens Nagel. Berlin, Oktober 2007.
- Buer, J. van, Köller, M. & Klinke, S. (2008). Schulprogramme an beruflichen Schulen. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (3), 358-384.
- Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Buuren, S. van & Oudshoorn, C. G. M. (2007). Mice: Multivariate Imputation by Chained Equations, CRAN. In <http://cran.r-project.org/web/packages/mice>.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In Edelstein, W. & Hopf, D. (Hrsg.). Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett, 234-250.
- Charlier, J.-E. & Croche, S. (2006). How European integration is eroding national control over education planning and policy. In European Education, 37 (4), 7 – 21.
- Corsten, M. (2003). Berufsbildungsforschung in der Soziologie. In Buer, J. van, Kell, A. & Wittmann, E. (Hrsg.). Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 53 – 106.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. In Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 6 (1), 33-40.
- Deming, W.E. Productivity and competitive position. Cambridge 1982.
- Dick, M. (2008). Organisational Learning. In Rauner, F. & McLean, R. (Hrsg.), Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Berlin et al.: Springer, 458-466.
- Drucker P. F. (1967). The Effective Executive. London: Heinemann.
- Dubs, R. (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2005). Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Stuttgart: Steiner.

- Eberhardt, V. (2005). Das Konzept der Ausbildungsreife – ein unklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BiBB. Bonn: BiBB.
- Egger, R., Mikula, R., Haring, S., Felbiger, A. & Pich-Ortega, A. (Hrsg.) (2008). Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: SV Verlag.
- Europäische Kommission (2006). Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaft. In http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf, 25.04.2009.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004). Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld: Bertelsmann.
- Famulla, G.-E., Möhle, V., Butz, B., Deeken, S., Horst, M., Michaelis, U. & Schäfer, B. (Hrsg.) (2008). Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster et al.: Waxmann, 327-362.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In *Die deutsche Schule*, 78 (3), 275-293.
- Frieling, E., Bernard, H., Bigalk, D. & Müller, R. F. (2006). Lernen durch Arbeit. Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster et al.: Waxmann.
- Fuchs, M. & Sixt, M. (2008). Zur Verwertung von Hochschulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt. Die erste berufliche Position der Bildungsaufsteiger unter den Hochschulabsolventen. In Kehm, B. M. (Hrsg.). Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt a. M. et al.: Campus, 81-95.
- Gage, N. L. (1972). Teacher effectiveness and teacher education: The search for a scientific basis. Palo Alto: Pacific Books.
- Gigerenzer, G. (1981). Messung und Modellbildung in der Psychologie. München & Basel: Francke.
- Gruber, K. H. (2006). The German ‚PISA-shock‘: Some aspects of the extraordinary impact of OECD’s PISA study on the German education system. In Ertl, H. (Hrsg.). Cross-national attraction in education. Accounts from England and Germany. Oxford: Symposium Books, 195-208.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. (1977). Kernkonzepte des Schullernens. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9 (2), 207-228.
- Harting, T. & Tusell F. (2004). Cat: Analysis of categorical-variable datasets with missing values, CRAN. In <http://cran.r-project.org/web/packages/cat>.
- Heckhausen, H. (1980). Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer.

- Heid, H. (2007). Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt et al.: Lang, 55-66.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett & Kallmayer.
- Hilligus, A. H. (2006). *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: Lit.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2004). ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004. In http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_276.php, 01.05.2009.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G. & Wolter, A. (2007). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: BMBF.
- Jäger, R. S. & Frey, A. (2008). Lehrerbildung auf dem Prüfstand? Einige perspektivische Überlegungen. In *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 460-477.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, 223-245.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.) (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Beiheft 44 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Joint Quality Initiative (2004). Shared ‚Dublin‘ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. In <http://www.jointquality.nl>, 24.04.2008.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht – Ergebnisse der KILIA-Studie. In: *Unterrichtswissenschaft*, (37) 1, 35-54.
- Kanning, U.P. (2004). *Standards der Personaldiagnostik*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Kell, A. & Lipsmeier, A. (1989). *Lernen und Arbeiten*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 8. Beiheft.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. In *American Psychologist* 28, 107-128.
- Klieme, E., Avenarius, H. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16.12.2004.
- KMK (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16.10.2008.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004a). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Beschluss der KMK vom

- 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004. In <http://www.kmk.org/dokumentation/beschluesse-der-kmk/beschluesse-aus-dem-bereich-hochschulen-und-wissenschaft.html>, 01.05.2009.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 16.12.2004.
- Köller, M. (2007). Organisationales Lernen als Beitrag zur einzelschulischen Qualitätsentwicklung. In Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 367-380.
- Köller, M. (2008). Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen. Ein triangulativer Forschungsansatz. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut Erziehungswissenschaften. (erscheint 2009, Frankfurt a. M. et al.: Lang).
- Köller, O. (2007). Standards und Qualitätssicherung zur Outputsteuerung im System und in der Einzelinstitution. In Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 93-102.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. In *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7 (1), 5-21.
- Krüger, C. (2000). Keine Mönche. In *DUZ*, 56 (12), 16.
- Kuhlee, D. & Buer, J. van (2009, im Druck). Professionalisierung in der neuen gestuften Lehrerbildung zwischen traditionellen Berufsbildern der Studierenden und professionsorientierter Kompetenzentwicklung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., Mulder, R. (Hrsg.). *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.
- Kuhlee, D. (2008). Educational Borrowing: Higher education between politically motivated change and cultural stability. Aspects of quality assurance in the Bologna Process. In Buer, J. van, Wagner, C. & Teuscher, T. (Hrsg.). *Innovation, Change, and Sustainability in Syrian Higher Education. Joint Tempus Project "University Quality Management and Institutional Autonomy (QUMIA)"*. Damascus: Al-Riz, 39-49. (erscheint 2009 im Lang Verlag)
- Kuhn, J., Müller, A. & Schneider, C. (2008). Das Landauer Programm zur Lehrerbildung in den Naturwissenschaften (LeNa): Standardbezogene Evaluation und Intervention für eine verbesserte Abstimmung auf dem Prüfstand. In *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 305 – 327.
- Kutscha, G. (2003). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte - Rückblick und Perspektiven. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99 (3), 328-349.
- Lange, S. & Schimank, U. (Hrsg.) (2004). *Governance und gesellschaftliche Integration*. Wiesbaden: VS.
- Langer, R. (Hrsg.) (2008). *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS.
- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuß, R. Lutkat, S., Mücke, S. & Barth, I. (2000). *QuaSum - Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht der Mathematik – QuaSum. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

- Lehmann, R., Seeber, S. & Hunger, S. (2006). ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Abteilung Berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Lehmann, R., Vieluf U., Nikolova, R. & Ivanow, S. (2006). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 13 (LAU 13). Erster Bericht. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport der Freien Hansestadt Hamburg.
- Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1), 2-35.
- Leonhard, T. (2008). Zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. Konzeption und Ergebnisse einer explorativen Fallstudienuntersuchung. In Empirische Pädagogik, 22 (3), 342-408.
- Lohmann, I. & Rilling, R. (Hrsg.) (2002). Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Masing, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch Qualitätsmanagement. München & Wien: Carl Hanser.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz angehende Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster et al.: Waxmann, 277-302.
- Müller, W. & Gangl, M. (2003). Transitions from Education to Work in Europe. The integration of Youth into EU Labour markets. Oxford: University Press.
- Nieksens, B. (2002). Entscheidung für den Lehrerberuf. In Lernwelten, 4 (2), 74-77.
- Nilsson, A. (2007). Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz? In Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 41, 171-184.
- Novo, A. A. (2002). Analysis of multivariate normal datasets with missing values, CRAN, <http://cran.r-project.org/web/packages/norm/>
- Obermann, C. (2000). Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden: Gabler.
- Oelkers, J. & Reusser, K. unter Mitarbeit von Berner, E., Halbheer, U. & Stolz, S. (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27. Bonn & Berlin: BMBF.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Ruegger, 67-95.
- Parreira do Amaral, M. & Mitter, W. (2007). Nationale Bildungssouveränität und transnationale Bildungspolitik. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Mitter. In Tertium comparationis, 13 (2), 296-304.
- Pätzold, G., Busian, A. & Burg, J. von der (2007). Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusl.

- Paulu, C. (2000). *Mobilität und Karriere. Eine Fallstudie am Beispiel einer deutschen Großbank.* München: Gabler.
- Peek, R. (2007). Interne Evaluation und einzelschulische Entwicklung – Spagat zwischen Mindeststandards und Machbarem. In Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch.* Frankfurt a.M. et al.: Lang, 141-149.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.* Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007). *PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster et al.: Waxmann.
- Poortman, C. L. (2007). *Working learning processes in senior Secondary Vocational Education.* Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. In *Oxford Review of Education*, 30 (4), 509-528.
- Projektgruppe Studierbarkeit (2007). *Studierbarkeit an der Humboldt-Universität. Ergebnisse der Umfrage aus dem Sommersemester 2006.* Berlin: Humboldt-Universität.
- Purcell, K. & Elias, P. (2004). *Seven Years on: Graduate Careers in a changing labour market.* Manchester: Higher Education Careers Services Unit.
- Rahm, S. & Thonhauser, J. (2007). Editorial zum Thema Auswahlverfahren auf dem Weg zu guten Lehrerinnen und Lehrern. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 4-8.
- Reetz, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In *Berufsbildung Wissenschaft und Praxis*, 16 (5), 3-10.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In Tramm, T., Sembill, D., Klauser, F. & John, E. G. (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen.* Frankfurt a. M. et al.: Lang, 32-51.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-368.
- Rehburg, M. (2006). *Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt.* Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Reiber, K. (2007). Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? In *Die Deutsche Schule*, 99 (2), 164-174.
- Reutter, G. (2004). *Thesen zur (Un-)Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung.* München: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik.* Göttingen: Hogrefe.
- Riese, J. & Peter, R. (2008). Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Messung professioneller Handlungskompetenz bei (angehenden) Physiklehrkräften. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1 (2), 605-640.
- Rohrschneider L. (2008). *Behandlung fehlender Daten.* Saarbrücken: VDM.

- Rolff, H.-G. (2006). Schulentwicklung, Schulprogramme und Steuergruppe. In Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim & Basel: Beltz, 296-364.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). Evaluation. Beverly Hills/ CA: Sage.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In Psychological Monographs, 33 (1), 300-303.
- Rouin, U., Kohler, B. & Becker, G. E. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Berufseignungstest für das Lehramtsstudium. In Pädagogik, 46 (11), 34-39.
- Schafer, J. L.. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. In Psychological Methods, 7 (2), 147-177.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Elsevier Science.
- Schelten, A. (2008). Lehrerkompetenzen und Lehrereignung für berufliche Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 60 (10), 275-276.
- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B. (2008). Evaluation von zentralen Inhalten der Lehrerbildung: Ansätze zur Diagnostik des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften. In Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 1 (2), 641-663.
- Schmidt, W., Tatto, M. T. et al. (2008). How does the German Sample in Comparison from Bulgaria, Mexico, South Korea, Taiwan and the US? In Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster et al.: Waxmann, 481-498.
- Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). Higher Education and Graduate Employment in Europe. Dordrecht: Springer.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Lassen sich Lehrer bei der Leistungsbeurteilung von sachfremden Gesichtspunkten leiten? Eine Untersuchung zu Determinanten diagnostischer Lehrerurteile. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 22 (2), 312-324.
- Schröter, E. & Wollmann, H. (2005). New Public Management. In Blanke, B. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform. Wiesbaden: VS, 63-74.
- Schuppert, G. F. (2005). Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden: Nomos.
- Schwarz, S. & Teichler, U. (Hrsg.) (2000). Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung. Kriftel, Neuwied: Luchterhand.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstruktureform. Münster: Waxmann.
- Seifert, K. H. (1988). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In Frey, D., Graf Hoyos, C. & Stahlberg, D. (Hrsg.). Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch. München: Psychologie-Verlag-Union, 187-204.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005a). Ausführungsvorschriften über die Beurteilung der Beamten und Beamtinnen des Schul- und Aufsichtsdienstes (AV Lehrerbeurteilung). Juni 2005. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005b). Stärken sichern, Entwicklung fördern. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Berliner Schule – Rahmenkonzeption. Mai 2005. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2005c). Externe Evaluation. Konzept zur Inspektion der Berliner Schulen. Mai 2005. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006). AV Zielvereinbarung. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Skule, S. (2004). Learning contions at work: A framework to understand ans assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training an Development*, 8, 8-20.
- Stachle, W. H. (1999). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. München: Vahlen.
- Steinmann, H. & Schreyögg, G. (2005). *Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung*. Münster et al.: Waxmann.
- Teichler, U. (2007). *Careers of university graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 580-597.
- Terhardt, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung. Eine Einführung. In *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2-14.
- Terhardt, E., Baumgart, F., Meder, N. & Sychowski, G. v. (2009). Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In *Erziehungswissenschaft*. 20 (38), 9-36.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Leppa, S., Ficzek, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2008. Berlin: Freie Universität.
- Treiber, B. (1982). Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In Treiber, B. & Weinert, F. E. (Hrsg.). *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München et al.: Urban & Schwarzenberg, 12-36.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht? In *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 138-140.
- Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/-in werden. Eine Studie zu den Berufswahlmotiven von Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Volpert, W. (1983). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vorstand der Gemeinsamen Kommission für Lehramtsstudien (2009). *Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Eine Einbettung der Evaluationsergebnisse 2006-2008 in die einschlägigen Strukturzusammenhänge sowie in die Lehrer/innenbildungsforschung. (Arbeitstitel)*.

- Wagner, C. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Schülerbefragung – Rezeption von Ergebnissen aus der internen Evaluation im Rahmen von Schulentwicklung. In Buer, J. van & Rückmann, J. (Hrsg.). Pädagogische Schulentwicklung beruflicher Schulen in Berlin. Steuerung, Selbstregulation, organisationales Lernen im Modellprojekt „QualitätsEntwicklung beruflicher Schulen“ (QEBS). Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 15. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Weiner, B. (Hrsg.) (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown: General Learning Press.
- Wende, van der, M. C. (2000). The Bologna Declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European higher education. In Higher Education in Europe, 25 (3), 305-310.
- Wex, P. (2005). Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wex, P. (2007). Time to stop beating around the bush: a German perspective on national standards in the Bologna Process. In Perspectives, 11 (3), 74-77.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies of success, and achievement values from childhood through adolescence. In Wigfield, A. & Eccles, J. (Hrsg.), Development of Achievement Motivation. San Diego: Academic Press.
- Wittmann, E. (2007). Explizite und implizite Veränderung von Verwaltungskonzepten in der „neuen“ Schule – Analysen zum Berliner Schulgesetz. In Buer, J. van & Wagner, C. (2007) (Hrsg.). Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M. et al.: Lang, 201-216.
- Woolfolk, A. (2008). Pädagogische Psychologie. München et al.: Pearson.
- Yorke, M. & Knight, P. (2003). Employability in Higher Education. Learning and Employability Series. ESECT: LTSN Generic Centre.

Anhang 1

Teilstudie 1 WS 2006/07

„Studienorganisation und Studierbarkeit“ Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption



**Fragebogen zur Evaluation der Studienorganisation und Studierbarkeit der
Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität zu Berlin**

Fachrichtungen

- Kernfach (1. Fachwissenschaft): _____
- Zweitfach (2. Fachwissenschaft): _____

*Dieses Feld bitte
nicht ausfüllen!*

☐ Vollzeitstudium ☐ Teilzeitstudium

Geschlecht

☐ weiblich ☐ männlich

Alter

Jahre

Fachsemester (BA):

Studiensemester gesamt:

davon Semester mit Beurlaubung
(Urlaubssemester):

Bisherige Studiengangwechsel:

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

Angaben zur Person

1. Haben Sie Kinder?

☐ ja ☐ nein

2. Gehen Sie während Ihres Studiums i.d.R. einer Erwerbstätigkeit nach?

☐ ja, gelegentlich ☐ nein
☐ ja, regelmäßig und über eine lange Zeit

3. Gehen Sie in diesem Semester (WS 2006/07) einer Erwerbstätigkeit nach?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja: Wie viele Stunden sind sie im WS 2006/07 durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?

	< 5	5 - 10	11 - 15	16 - 20	> 20
In der Vorlesungszeit					
In der Vorlesungsfreien Zeit (SS 2006)					



4. Unterbrechen Sie gelegentlich Ihre Erwerbstätigkeit aufgrund einer hohen Studienbelastung?

☐ ja ☐ nein

5. Haben Sie bereits erfolgreich eine nicht-akademische Berufsausbildung absolviert?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja: In welchem Bereich?

IT & Telekommunikation		Gesundheit, Medizin, Soziales & Fitness	
Vertrieb, Handel & Einkauf		Medien, Design, Kunst & Kultur	
Banken und Versicherungen		Land, Forstwirtschaft & Umwelt	
Recht		Sonstiges	
Fertigung, Bau & Handwerk			

6. Haben Sie bereits erfolgreich eine akademische Berufsausbildung absolviert?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja: An welcher Institution?

Universität		Fernstudium	
Fachhochschule		Studium im Ausland	
Berufsakademie			

7. Verfügen Sie über Berufserfahrung?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, über wie viele Jahre Berufserfahrung verfügen Sie?

< 1	1 - 3	4 - 5	> 5

8. Welche Hochschulzugangsberechtigung besitzen Sie?

Abitur	
Fachgebundene Hochschulreife	
Allgemeine Fachhochschulreife	
Fachgebundene Studienberechtigung nach § 11 BerlHG (ohne Abitur)	
Hochschulzugangsberechtigung, im Ausland erworben	
Sonstiges	

9. In welchem Jahr haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?
(nicht für Studierende nach § 11 BerlHG)

--	--	--	--	--

Legende:

x
 x x x

Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
Mehrfachantworten sind möglich.



10. Was haben Sie zwischen dem Erwerb Ihrer Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme Ihres (ersten) Studiums gemacht? *** ✎

Es lag kein zeitlicher Zwischenraum zwischen dem Erwerb meiner Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Studiums. Ich bin zum nächstmöglichen Zeitpunkt ins Studium (über)gegangen.	
Berufsausbildung/berufliche Tätigkeit	
Jobben	
Freiwilliges soziales Jahr	
Reisen (länger als 3 Monate)	
Bundeswehr/Zivildienst	
Längere Verpflichtung Bundeswehr/Zivildienst	
Auslandsaufenthalt/Sprachaufenthalt	
Sonstiges	

Fragen zur Studienmotivation und Fachkombination

11. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich wollte genau diesen Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption studieren.				
Ich wollte die Fachkombination studieren, aber eigentlich ohne Lehramtsoption.				
Ich wollte die Fachkombination studieren. Die Lehramtsoption ist für mich nicht wichtig.				
Ich wollte in Berlin studieren und habe mich für das Studienangebot entschieden, welches meinen Wünschen am nächsten kam.				
Ich wollte an der HU studieren. Innerhalb des Angebots kam dieser Studiengang meinen Wünschen am nächsten.				
Ich wollte studieren. Dieser Studiengang hat sich für mich mehr oder weniger spontan ergeben.				

12. Studieren Sie die von Ihnen idealerweise gewünschten Fächer im Kern- und im Zweitfach?

- Kernfach ☐ Ja ☐ Nein, aber das Fach ist für mich eine gute Alternative.
☐ Nein, das Fach liegt außerhalb meiner Interessen.
- Zweitfach ☐ Ja ☐ Nein, aber das Fach ist für mich ein gute Alternative.
☐ Nein, das Fach liegt außerhalb meiner Interessen.

Falls Sie mind. eine der beiden Optionen mit „nein“ beantwortet haben: Warum?

Fächer wurden von der HU zugewiesen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Ideale Kombination war aus organisatorischen/praktischen Gründen nicht möglich.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Ideale Kombination kann an der HU nicht studiert werden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Persönliche Gründe	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Sonstige	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Legende:

- * ✎ Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 *** ✎ Mehrfachantworten sind möglich.



13. Studieren Sie Ihr Zweitfach an einer anderen Universität?

☐ ja ☐ nein

14. Pendeln Sie in diesem Semester (WS 2006/07) zwischen verschiedenen Studienstandorten?

☐ Nein. Ich habe meine Veranstaltungen in der HU (Standort Mitte) und/oder TU

☐ Ja, und zwar zwischen Standorten der HU, genauer zwischen:

☐ Berlin-Mitte und Berlin-Hohenschönhausen

☐ Berlin-Mitte und Berlin-Adlershof

☐ Berlin-Mitte, Berlin-Adlershof und Berlin-Hohenschönhausen

☐ Berlin-Adlershof und Hohenschönhausen

☐ Ja, und zwar zwischen Standorten der HU und der FU, genauer zwischen:

☐ Berlin-Mitte und FU

☐ Berlin-Mitte, Berlin-Adlershof und FU

☐ Berlin-Adlershof und FU

Wenn Sie eine der beiden Optionen mit „ja“ beantwortet haben: Wie häufig pendeln Sie in diesem Semester (WS 2006/07) pro Woche?

☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ 4 Mal ☐ mehr als 4 Mal

15. Streben Sie einen Fachwechsel an?

Kernfach ☐ ja ☐ nein

Zweitfach ☐ ja ☐ nein

16. Streben Sie einen Studiengangwechsel an?

☐ ja ☐ nein

17. Streben Sie einen Studienortwechsel an?

☐ ja ☐ nein

Legende:

*
 * * *

Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
Mehrfachantworten sind möglich.



Fragen zu den Studien- und Prüfungsanforderungen

- 18. Wie gut kennen Sie die Studien- und Prüfungsordnung Ihres Bachelorstudienganges?**
(Ihr Studium setzt sich aus drei Bereichen zusammen: dem Kernfach, dem Zweitfach und den Berufswissenschaften bzw. der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation. Bitte differenzieren Sie bei der Beantwortung der Frage entsprechend.)

Studien- und Prüfungsordnungen zu	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Kernfach				
Zweifach				
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation				

- 19. Wie gut kennen Sie den idealen Studienverlaufsplan Ihres Bachelorstudienganges, welcher der Studienordnung beigelegt ist?**

	gar nicht	kaum	gut	sehr gut
Kernfach				
Zweifach				
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation				

- 20. Wie viele Lehrveranstaltungen besuchen Sie in diesem Semester (WS 2006/07) pro Woche (in SWS)?**

(SWS – Semesterwochenstunden: Eine 90-minütige Veranstaltung entspricht 2 SWS)

besuchte Lehrveranstaltungen in SWS

- 21. Glauben Sie, dass Sie alle Modul(abschluss)prüfungen, an welchen Sie in diesem Semester (WS 2006/07) teilnehmen werden, bestehen?**

	nein	wahrscheinlich nicht	wahrscheinlich	ja
Kernfach				
Zweifach				
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation				

- 22. Wie hoch ist in diesem Semester (WS 2006/07) Ihre durchschnittliche wöchentliche Studienbelastung während der Vorlesungszeit für die folgenden Bereiche?**
(Studienbelastung in Stunden)

	< 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	> 35
Kernfach								
Zweifach								
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation)								

	< 1	1 - 2	3 - 4	> 4
Studienorganisation (z.B. Prüfungsanmeldung, Studienberatung nutzen, Bafög etc.)				

Legende:

- * Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 *** Mehrfachantworten sind möglich.



23. Wie viel Zeit verwenden Sie am Wochenende für Ihr Studium? (Stunden pro Wochenende)

	keine	1 - 5	6 - 10	> 10
in der Vorlesungszeit				
in der Prüfungszeit				
in der vorlesungsfreien Zeit				

24. Haben Sie bisher in diesem Semester (WS 2006/07) studienbedingt nachts durcharbeiten müssen (z.B. zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, Anfertigung von Hausarbeiten etc.)?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja: Wie viele Nächte haben Sie in diesem Semester bisher mit Arbeit verbracht?

1 - 5	6 - 10	> 10

25. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Durch eine gute Zeiteinteilung habe ich es geschafft, die studienbedingte Arbeitsbelastung gut zu beherrschen.				
Ich nehme mir auch bei einer hohen studienbedingten Arbeitsbelastung die Zeit, privaten Interessen nachzugehen (z.B. Freunde treffen, kulturelle Veranstaltungen besuchen, Sport treiben etc.).				
Ich arbeite gern am späten Abend und/oder nachts.				
Trotz einer bewussten Zeiteinteilung meinerseits, kann ich die studienbedingte Arbeitsbelastung nicht bewältigen.				
Ich habe deutliche Probleme mit meinem Zeitmanagement.				
Die studienbedingte Arbeitsbelastung ist auch ohne ein bewusstes Zeitmanagement gut zu beherrschen.				

**26. Wissen Sie, wie viele Studienpunkte Sie im vergangenen Semester (SS 2006) insgesamt erarbeitet haben?
! Studenten des 1. FS gehen weiter zu Frage 28!**

☐ Ja, ich habe die folgenden Studienpunkte erbracht:

Anzahl der erbrachten Studienpunkte (Bitte weiter mit Frage 27)

☐ Nein ☐ Nein, aber ich weiß die Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Module:

Anzahl der erfolgreich abgeschlossenen Module

27. Wissen Sie, wie viele Studienpunkte Sie im vergangenen Semester laut dem idealen Studienverlaufsplan hätten erarbeiten müssen?

☐ Ja, es handelt sich um Studienpunkte

☐ Nein

Legende:

x Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
x x x Mehrfachantworten sind möglich.



28. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu dem pro Semester vorgesehenen Studienumfang (Studienpunkte):

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die pro Fachsemester zu erwerbenden Studienpunkte sind zu wenig. Ich könnte schneller fertig werden.				
Die pro Fachsemester insgesamt zu erwerbenden Studienpunkte sind zu viel. Ich muss meine Studienzeit verlängern.				
Die vorgegebenen Studienpunkte sind erreichbar, allerdings nur mit einem großen Zeitaufwand.				
Die vorgegebenen Studienpunkte sind erreichbar, allerdings nur auf Kosten der Qualität der erbrachten Leistungen.				
Die vorgegebenen Studienpunkte sind erreichbar, jedoch nur wenn ich den Qualitätsanspruch an meine eigene Leistung reduziere.				
Die Anforderungen im <u>Kernfach</u> sind zu hoch. Deshalb sind die vorgegebenen Studienpunkte <i>insgesamt</i> nicht zu schaffen.				
Die Anforderungen im <u>Zweifach</u> sind zu hoch. Deshalb sind die vorgegebenen Studienpunkte <i>insgesamt</i> nicht zu schaffen				
Die Anforderungen in den <u>Berufswissenschaften/der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</u> sind zu hoch. Deshalb sind die vorgegebenen Studienpunkte <i>insgesamt</i> nicht zu schaffen.				

29. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Für mich ist es besonders wichtig, die Module im <u>Kernfach</u> <u>vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module des <u>Zweifachs</u> schon mal als eine Art Puffer.				
Für mich ist es besonders wichtig, die Module im <u>Kernfach</u> <u>vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module der <u>Berufswissenschaften/berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</u> schon mal als eine Art Puffer.				
Für mich ist es besonders wichtig, die Module im <u>Zweifach</u> <u>vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module des <u>Kernfachs</u> schon mal als eine Art Puffer.				
Für mich ist es besonders wichtig, die Module im <u>Zweifach</u> <u>vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module der <u>Berufswissenschaften/berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</u> schon mal als eine Art Puffer.				
Für mich ist es besonders wichtig, die Module der <u>Berufswissenschaften/berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</u> <u>vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module des <u>Kernfachs</u> schon mal als eine Art Puffer.				
Für mich ist es besonders wichtig, die Module der <u>Berufswissenschaften/berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation</u> <u>vorrangig</u> zu schaffen. Um das zu realisieren, verwende ich die Module des <u>Zweifachs</u> schon mal als eine Art Puffer.				

Legende:

- * ☒ Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 * * * ☒ Mehrfachantworten sind möglich.



30. Wie viele mündliche und schriftliche Prüfungen/Klausuren werden Sie in diesem Semester (WS 2006/07) voraussichtlich absolvieren?
(Bezieht sich auf die 1. Prüfungsteilnahme.)

	Anzahl Gesamt	davon in den folgenden Zeiträumen					
		vor Februar	Februar	1. März- hälfte	2. März- hälfte	April	später
Kernfach							
Zweifach							
Berufswissenschaften / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation							

31. Wie viele Module schließen Sie in diesem Semester (WS 2006/07) nach idealem Studienverlaufsplan fristgemäß ab?

Anzahl der Module

☐ Das kann ich nicht genau sagen.

32. Wie viele schriftliche Arbeiten (Hausarbeiten, Essays, Laborberichte etc.) hatten/haben Sie in diesem Semester (WS 2006/07) einzureichen? Wann hatten/haben Sie diese einzureichen?

	Anzahl Gesamt	davon in den folgenden Zeiträumen					
		vor Februar	Februar	1. März- hälfte	2. März- hälfte	April	später
Kernfach							
Zweifach							
Berufswissenschaften / berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation							

33. Wie schwer ist es Ihnen in diesem Semester (WS 2006/07) gefallen, Ihre Prüfungstermine zu koordinieren?

überhaupt nicht schwer	nicht schwer	schwer	äußerst schwer

34. Mussten Sie in diesem Semester (WS 2006/07) auf Prüfungen verzichten bzw. diese auf ein anderes Semester verschieben, weil zwei oder mehr Prüfungen sich zeitlich überschneiden?

☐ ja ☐ nein

Legende:

- × Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
× × × Mehrfachantworten sind möglich.



Fragen zu den Informations- und Unterstützungssystemen

35. Bitte geben Sie an, wie Sie die folgenden Aussagen beurteilen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	weiß nicht/ noch nicht benutzt
In der HU-Fachbereichsbibliothek meines <u>Kernfachs</u> finde ich immer die Bücher, die ich benötige.					
Die Öffnungszeiten der HU-Fachbereichsbibliothek meines <u>Kernfachs</u> sind ausreichend.					
In der HU-Fachbereichsbibliothek meines <u>Zweifachs</u> finde ich immer die Bücher, die ich benötige.					
Die Öffnungszeiten der HU-Fachbereichsbibliothek meines <u>Zweifachs</u> sind ausreichend.					
In der HU-Fachbereichsbibliothek <u>Erziehungswissenschaften</u> finde ich immer die Bücher, die ich benötige.					
Die Öffnungszeiten der HU-Fachbereichsbibliothek <u>Erziehungswissenschaften</u> sind ausreichend.					
In der Zentralen Universitätsbibliothek der HU finde ich immer die Bücher, die ich benötige.					
Die Öffnungszeiten der Zentralen Universitätsbibliothek der HU sind ausreichend.					
Ich nutze lieber andere Berliner Bibliotheken.					
In der HU stehen mir genügend PC-Arbeitsplätze zur Verfügung.					
In der HU stehen genügend Arbeitsplätze zur Verfügung, um während des Tages selbständig zu arbeiten bzw. dem Eigenstudium nachzugehen.					

36. Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Informations- und Beratungsangeboten?

	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	nicht bekannt/ noch nicht benutzt
Allgemeine Studienberatung					
Studentische Studienfachberatung					
Studienfachberatung des Instituts im Kernfach					
Studienfachberatung des Instituts im Zweifach					
HU-Webseiten					
HU-Vorlesungsverzeichnis					
HU-Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis					

Legende:

*

Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 Mehrfachantworten sind möglich.



37. Wie zufrieden sind Sie mit den Informationsangeboten zu folgenden Bereichen Ihres Studiums?

	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Informationen zu Studienaufbau bzw. zur Studienstruktur				
Informationen zum Kernfach				
Informationen zum Zweitfach				
Informationen zu den Berufswissenschaften / berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen				
Informationen zu den Studienanforderungen				

38. Verließ die Prüfungsanmeldung in diesem Semester (WS 2006/07) für Sie in den verschiedenen Bereichen problemlos?

(Bitte differenzieren Sie je nachdem, ob es sich um eine elektronische Anmeldung oder eine Anmeldung über das Prüfungsamt / direkt in den Veranstaltungen handelte.)

Kernfach	elektronische Anmeldung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	Anmeldung über Prüfungsamt/Veranstaltungen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Zweitfach	elektronische Anmeldung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	Anmeldung über Prüfungsamt/Veranstaltungen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Berufswissenschaften/berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation	elektronische Anmeldung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
	Anmeldung über Prüfungsamt/Veranstaltungen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Legende:

*

Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 Mehrfachantworten sind möglich.



Berufswissenschaften vs. berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation

Im Rahmen Ihres Bachelorstudienganges können Sie sich entscheiden, ob Sie die Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) oder die berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation (z.B. Module des Career Center) absolvieren. Erstere eröffnen Ihnen den Weg in den Master of Education und damit in ein Lehramt. Letztere bietet Ihnen eine berufsfeldbezogene Ergänzung zu Ihrem Fachstudium und bereitet Sie entsprechend auf den Arbeitsmarkt vor.

39. Studieren Sie im Rahmen Ihres Bachelorstudienganges die berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation?

☐ ja ☐ nein (Bitte weiter mit Frage 40)

Falls ja: Bewerten Sie bitte folgende Aussagen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Mir war nicht bewusst, dass ich mich auch für etwas anderes hätte entscheiden können.				
Ich gehe davon aus, dass meine Arbeitsmarktchancen durch die berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation besser sind.				
Die Angebote im Rahmen der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikation waren für mich interessanter als die der Berufswissenschaften.				
Ich wollte zunächst die von mir gewünschte Fächerkombination studieren. Zeitgleich wollte ich mir die Möglichkeit des Wechsels in die Berufswissenschaften und damit den Weg in das Lehramt offen halten.				
Die Lehramtsoption schied für mich von vornherein aus.				
Ich studiere sowohl die Berufswissenschaften als auch die berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation, weil ich letztere für eine sinnvolle Ergänzung halte.				

Für Studierende, welche nur die berufsfeldbezogene Zusatzqualifikation (z.B. die Module des Career Center) studieren, endet der Befragungsbogen hier. Wir danken für Ihren Input und Ihre Unterstützung!

Studierende, welche die Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) studieren gehen bitte weiter zu Frage 40.

Legende:

- * Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 * * * Mehrfachantworten sind möglich.



**Fragen zu den Modulen der Berufswissenschaften
(Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)**

40. Haben Sie an den Einführungsveranstaltungen/Vorlesungen der Erziehungswissenschaften bzw. der Wirtschaftspädagogik teilgenommen?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen.

Falls ja: Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe einen Einblick in verschiedene erziehungswissenschaftliche/wirtschaftspädagogische Theorien erhalten.				
Ich wurde mit aktuellen empirischen Befunden der erziehungswissenschaftlichen/wirtschaftspädagogischen Forschung vertraut gemacht.				
Die Veranstaltungen vermittelten mir Grundkenntnisse über Voraussetzungen und Bedingungen des schulischen Lernens.				
Ich habe Einblick in die Verknüpfungen zwischen erziehungswissenschaftlichen/wirtschaftspädagogischen Fragestellungen und anderen gesellschaftlichen Kontexten (z.B. Arbeitsmarkt) erhalten.				

41. Haben Sie bereits das in den Berufswissenschaften vorgesehene schulische Praktikum (Orientierungspraktikum) mit den zugehörigen Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen absolviert?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen.

Falls ja: Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe einen Einblick in unterschiedliche schulische Tätigkeitsfelder erhalten.				
Ich konnte Erfahrungen mit der Gestaltung von Unterricht sammeln.				
Ich konnte Unterricht angeleitet beobachten.				
Ich konnte eigene Erfahrungen und Beobachtungen mit meinem Mentor aus der Schule besprechen/reflektieren.				
Durch die Vorbereitungsveranstaltung wurde ich für verschiedene Problembereiche von Lehr-Lernsituationen sensibilisiert.				
Ich hatte die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Beobachtungen in der Nachbereitungsveranstaltung zu diskutieren.				
Ich hatte die Möglichkeit, die Anforderungen des Lehrerberufs und die Lehrerrolle zu reflektieren.				
Während des Praktikums fühlte ich mich weitgehend unbetreut.				
Das schulische Praktikum (Orientierungspraktikum) hat mich in meinem Wunsch bestärkt, Lehrer zu werden.				

Legende:

*
 * * *

Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
Mehrfachantworten sind möglich.



Ihre Studienordnung sieht im Rahmen der Berufswissenschaften das Absolvieren von zwei Modulen mit fachdidaktischem Bezug vor, d.h. sie beziehen sich spezifisch auf Ihr Kern- bzw. Ihr Zweitfach.

42. Haben Sie bereits eines der (oder beide) fachdidaktischen Module absolviert?

- ☐ Ja, im Kernfach ☐ Ja, im Zweitfach
☐ Nein ☐ Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen.

Falls „ja, im Kernfach“: Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen für das fachdidaktische Modul im Kernfach zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Wir haben empirische Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung besprochen.				
Wir haben uns mit Fragen der Schulentwicklung und entsprechenden Forschungsergebnissen beschäftigt.				
Wir haben verschiedene fachdidaktische Modelle besprochen (z.B. Handlungsorientierter Unterricht).				
Ich wurde mit komplexen Unterrichtsformen vertraut gemacht (z.B. Fallanalyse, Rollenspiele u.ä.).				
Ich habe mindestens einen Unterrichtsentwurf erstellt.				
Der von mir erstellte Unterrichtsentwurf wurde eingehend ausgewertet.				
Wir haben verschiedene Unterrichtsformen und -methoden beispielhaft geübt.				

43. Haben Sie bereits das Modul der schulpraktischen Studien (Unterrichtspraktikum) absolviert?

(Betrifft ausschließlich Studenten mit angestrebtem Lehramtsabschluss L1 - L3, d.h. für die Bereiche Grundschule, Sekundarstufe 1, Sonderschule und optional L4 in Mathematik)

- ☐ Ja ☐ Nein
☐ Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen.
☐ Nein, aufgrund einer Übergangsregelung ist das für mein Studium nicht vorgesehen

Falls ja: Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Vorbereitungsveranstaltung hat mich gut auf das Unterrichtspraktikum vorbereitet.				
Ich konnte meine bisherigen Kenntnisse in die Vorbereitung meines Unterrichts einbringen.				
Ich wurde in der Schule angemessen betreut.				
Ich hätte gern mehr Unterricht erteilt.				
Das Unterrichtspraktikum hat mich in meinem Wunsch bestärkt, Lehrer zu werden.				
Meine Erfahrungen im Unterrichtspraktikum haben dazu geführt, dass ich nicht mehr Lehrer werden möchte.				

Legende:

- * Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 *** Mehrfachantworten sind möglich.



Abschließende Fragen

44. Wie bewerten Sie Ihren Bachelorstudiengang zum jetzigen Zeitpunkt insgesamt?

	sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut
Aufbau und Struktur insgesamt				
Vermittlung fachwissenschaftlicher/fachlicher Grundlagen im <u>Kernfach</u>				
Vermittlung fachwissenschaftlicher/fachlicher Grundlagen im <u>Zweifach</u>				
Vermittlung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen in den <u>Berufswissenschaften</u>				
Vermittlung von Methodenkompetenz/Lernstrategien				
Vermittlung von Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten				
Offenheit und Flexibilität				

45. Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Das bisherige Studium hat mich in meinem Wunsch bestärkt, Lehrer zu werden.				
Das bisherige Studium hat mich darin bestärkt, eine berufliche Alternative zum Lehrerberuf zu suchen.				
Mein Interesse am <u>Kernfach</u> ist während des Studiums gestiegen.				
Mein Interesse am <u>Zweifach</u> ist während des Studiums gestiegen.				
Ich habe das Gefühl immer mehr zum Fachmann in den Fächern zu werden.				
Ich habe gelernt fachwissenschaftlich zu denken.				
Ich habe gelernt fachwissenschaftliche Publikationen zu verstehen.				
Ich kann Querbeziehungen zwischen Kern- und Zweifach erkennen.				
Ich habe gelernt, wie ich Inhalte der Fachwissenschaft für den schulischen Unterricht aufbereiten kann.				

46. Werden Sie im Anschluss an den Bachelorstudiengang den Master of Education (Lehramtsmaster) studieren?

- ☐ Ja und zwar:
- ☐ an der HU
 - ☐ an einer anderen Universität
- ☐ Nein, denn:
- ☐ Ich nehme nach dem BA direkt eine berufliche Tätigkeit auf.
 - ☐ Ich möchte zunächst berufliche Erfahrungen sammeln. Vielleicht mache ich später einen Masterabschluss.
 - ☐ Ich werde im Anschluss einen anderen Bachelorstudiengang studieren.
 - ☐ Ich werde direkt im Anschluss einen anderen Masterstudiengang studieren.
 - ☐ Ich werde im Ausland studieren
- ☐ Nein. Allerdings weiß ich noch nicht, was ich im Anschluss an den BA machen werde.
- ☐ Ich habe mich noch nicht entschieden.

Legende:

- * Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
- * * * Mehrfachantworten sind möglich.



47. Gab es in Ihrem bisherigen Studienverlauf Verzögerungen, wodurch Sie die eigentlich bis zu diesem Zeitpunkt Ihres Studiums vorgesehenen Module nicht vollständig absolvieren konnten?

Kernfach	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Das weiß ich nicht.
Zweifach	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Das weiß ich nicht.
Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Das weiß ich nicht.

Wenn ja: Was sind die Gründe hierfür?

- ☐ Terminüberschneidungen zwischen den Veranstaltungen
- ☐ Überschneidungen bei den Prüfungsterminen
- ☐ zeitliche Überschneidungen bei Veranstaltungen und/oder Prüfungen aufgrund des Pendelns zwischen den Standorten
- ☐ zu hohe Leistungsanforderungen
- ☐ ungenügende Informationen zum Studienverlauf
- ☐ Ich habe mir einen individuellen Studienablauf erstellt, welcher innerhalb der 6 Semester einen anderen zeitlichen Aufbau hat.
- ☐ Ich musste ein Betriebspraktikum absolvieren (für Wirtschaftspädagogen oder Land- und Gartenbauwissenschaftler).
- ☐ Persönliche Gründe
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____

48. Werden Sie in der Regelstudienzeit Ihren Bachelorstudiengang beenden?

- ☐ Ja ☐ Nein ☐ Das kann ich nicht einschätzen.

49. Wie lang wird Ihr Bachelorstudium voraussichtlich dauern? (in Semestern)

Anzahl der Semester
☐ Das kann ich nicht einschätzen.

50. Würden Sie zum heutigen Zeitpunkt diesen Bachelorstudiengang an der HU noch einmal wählen?

- ☐ Ja
☐ Ja, jedoch mit einem anderen Kernfach.
☐ Ja, jedoch mit einem anderen Zweifach.
☐ Nein

Geschafft!
Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Legende:

- * Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!
 *** Mehrfachantworten sind möglich.

Anhang 2

Teilstudie 2 SS 2007

„Berufswahl und Wirksamkeit der Lehrerbildung“ Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption



Evaluationsbogen SoSe 2007
„Wirksamkeit der Lehrerbildung“
 (Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität zu Berlin)

Die Evaluation der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption ist als Langzeitstudie angelegt. Um Entwicklungen über die Zeit erfassen zu können, bitten wir Sie, Ihren Bogen mit der folgenden Kennung (Code) zu versehen. Trotz dieser Kennung ist Ihre Anonymität selbstverständlich vollständig und zu jeder Zeit sicher gestellt.

2. und 3. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. Anna = NN)	Tagesangabe Ihres Geburtsdatums (z.B. 01.02.1983 = 01)	3. Buchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. Pisa = S)

1. Fachrichtungen:

Kernfach (1. Fachwissenschaft): _____

Zweifach (2. Fachwissenschaft): _____

2. Studieren Sie Ihr Kernfach an einer anderen Universität?

☐ ja ☐ nein

3. Studieren Sie Ihr Zweifach an einer anderen Universität?

☐ ja ☐ nein

4. Wenn Sie später in der Schule arbeiten werden, in welchem schulischen Bereich wird dies voraussichtlich sein?

☒

Primarstufe (Grundschule)	
Sekundarstufe I (Klassenstufen 7 – 10)	
Allgemeinbildende Sekundarstufe II (Klassenstufen 11 – 13)	
Berufliche Sekundarstufe II (berufliche Schulen)	
Sonderschulbereich	

5. Fachsemester (BA)

6. Studiensemester gesamt

7. Bisherige Studiengangwechsel (z.B. Wechsel von Monobachelor in BA mit Lehramtsoption):

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

8. Bisherige Studienfachwechsel (z.B. Fachwechsel im Kernfach):

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

9. Geschlecht

☐ weiblich ☐ männlich

10. Alter

Jahre

11. Welche Hochschulzugangsberechtigung besitzen Sie?

x

Abitur	
Fachgebundene Hochschulreife	
Allgemeine Fachhochschulreife	
Fachgebundene Studienberechtigung nach § 11 BerlHG (ohne Abitur)	
Hochschulzugangsberechtigung, im Ausland erworben	
Sonstiges	

12. Mit welcher Endnote (Durchschnitt) haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

,

13. Welche berufliche Tätigkeit übt Ihre Mutter bzw. Ihr Vater aus?

x

	Mutter	Vater
Arbeiter/in		
Angestellte/r, Beamter/in (Sachbearbeiterebene, mittlerer Dienst)		
Angestellte/r, Beamter/in (gehobene/leitende Ebene, gehobener/höherer Dienst)		
selbstständig/ freiberuflich tätig		
Hausfrau/-mann		
längerfristig arbeitslos/ längerfristige Umschulung		
Nicht bekannt/ weiß ich nicht		

14. Welchen Bildungsabschluss bzw. welche Abschlüsse hat Ihre Mutter bzw. Ihr Vater?

xxx

	Mutter	Vater
Ohne Abschluss		
Hauptschule		
Realschule (mittlerer Schulabschluss)		
Hochschulreife/ Fachhochschulreife		
Facharbeiterabschluss		
Meister/ Fachschule/ Technikerabschluss		
Universitätsabschluss/ Fachhochschulabschluss		
Sonstige		
Nicht bekannt/ weiß ich nicht		

15. Gehen Sie in diesem Semester (SoSe 2007) einer Erwerbstätigkeit nach?

☐ ja ☐ nein (wenn nein, bitte weiter mit Frage 16)

Wenn ja: Wie viele Stunden sind/ waren Sie in diesem Semester (SoSe 2007) durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?

	< 5	5 - 10	11 - 15	16 - 20	> 20
In der Vorlesungszeit					
In der vorlesungsfreien Zeit (WiSe 06/07 zwischen Mitte Februar 2007 und Mitte April 2007)					

Legende:

x Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

xxx Mehrfachantworten sind möglich.

16. Haben Sie bereits Lehrerfahrungen gesammelt?

☐ ja ☐ nein (wenn nein, bitte weiter mit Frage 17)

Wenn ja: Auf welchem Wege haben Sie diese Erfahrungen gesammelt?

*** ☒

Ich habe privat regelmäßig Nachhilfeunterricht erteilt.	
Ich habe in einer Nachhilfeeinrichtung Nachhilfeunterricht erteilt.	
Ich habe eine Ausbildung für den Erziehungsbereich absolviert (z.B. Erzieher/in, Sozialarbeiter/in etc.).	
Ich habe unterrichtspraktische Erfahrungen aufgrund meines bisherigen Studiums.	
Ich habe im allgemeinen Weiterbildungsbereich unterrichtet (z.B. an der Volkshochschule).	
Ich habe im beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereich unterrichtet (z.B. in der Aus- und Weiterbildungsabteilung eines Unternehmens, in einem Bildungsträger u.ä.).	
Ich habe Lehrerfahrungen im Rahmen sozialer Bildungsangebote gesammelt (z.B. in der Schule, Tätigkeit als Sporttrainer/in, Einzelfallbetreuung, Bildungsbegleitung etc.)	

Sonstiges, und zwar:

**17. Mit Blick auf Ihre Entscheidung für den Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption:
Inwieweit treffen die folgenden Punkte zu bzw. haben diese Punkte Ihre Entscheidung beeinflusst?**

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich wollte schon immer Lehrer/in werden.				
Meine Eltern bzw. eines meiner Elternteile sind/ist Lehrer/in. Daher hatte ich eine gute Vorstellung darüber, was mich in diesem Beruf erwartet.				
Ich arbeite gern mit Kindern und Jugendlichen.				
Der Lehrerberuf bietet mir einen sicheren Arbeitsplatz.				
Ich möchte Wissen und Kompetenzen weitergeben/vermitteln.				
Es geht mir primär um die Tätigkeit als Lehrer/in, nicht um mögliche Karriereaussichten.				
Der Unterricht bestimmter Lehrer/innen während meiner Schulzeit hat mich dazu bewegt, Lehrer/in zu werden.				
Das Lehrerstudium erschien mir nicht so schwierig wie ein rein fachwissenschaftliches Studium.				
Eltern, Freunde und/oder Verwandte haben mir zum Lehrerberuf geraten.				
Die Kombination aus zwei Fachwissenschaften und Pädagogik erscheint mir attraktiv.				
Ich habe großes Interesse, Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern.				
Ich habe schlechte Erfahrungen mit Lehrern/innen gemacht. Deshalb möchte ich Lehrer/in werden und es anders machen.				
Mein Interesse an den <i>Studieninhalten</i> war der Hauptpunkt. Die Lehramtsoption habe ich nur „mitgenommen“.				
Ich bin der/die geborene Lehrer/in.				
Mit dem Lehrerberuf kann ich Beruf und privates Leben/Familie gut ausbalancieren, besser als in anderen Berufen/Tätigkeitsbereichen.				

Legende:

* ☒ Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

*** ☒ Mehrfachantworten sind möglich.

18. Bisher habe ich die folgenden Veranstaltungen/Module im Bereich der Berufswissenschaften besucht/studiert:

Modul zur Einführung in die Erziehungswissenschaften bzw. in die Wirtschaftspädagogik	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Modul zum berufsfelderschließenden Praktikum, und zwar die:	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
• Vorbereitungsveranstaltung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
• Praktikum	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
• Nachbereitungsveranstaltung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Module zur Fachdidaktik im Kernfach (Fachdidaktik I)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Module zur Fachdidaktik im Zweitfach (Fachdidaktik II)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Unterrichtspraktikum (für die Bereiche Grundschule, Sekundarstufe 1, Sonderschule und optional L4 in Mathematik)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Module zu den Lernbereichen (Grundschulpädagogik)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Pädagogische Module (Rehabilitationspädagogik)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

19. Ihre Berufstätigkeit in Schule und Unterricht wird in der Regel erst nach 2010 beginnen. Schule und Unterricht sowie der Beruf des/r Lehrers/in werden derzeit von vielen gesellschaftlichen Veränderungen tangiert.

Im Folgenden finden Sie Darstellungen über veränderte Bedingungen im Lehrerberuf, die durchaus eintreten können.

Wollen Sie unter diesen Bedingungen trotzdem Lehrer/in werden?

	nein	eher nein	eher ja	ja
Die Verbeamtung entfällt. Stattdessen erhalte ich nur noch <i>befristete</i> Arbeitsverträge.				
Ich bin verpflichtet, neben meinem Unterricht eine Vielzahl von Verwaltungsaufgaben in der Schule zu übernehmen.				
Um in schulische Leitungsfunktionen aufzusteigen, muss ich umfangreiche weitere Qualifizierungen absolvieren (z.B. ein weiteres Master-Studium).				
Aufgrund befristeter Arbeitsverträge muss ich häufig in neuen Schulen arbeiten und deshalb regional hochmobil sein.				
Ich bewerbe mich direkt an der Schule, in der ich arbeiten möchte. Die Bewerberauswahl erfolgt durch die Schulleitung mit Blick auf den Bedarf der Schule.				
Ich muss insgesamt 40 Stunden in der Woche unterrichten und Kinder und Jugendliche betreuen.				
Der Lehrerberuf hat in Deutschland ein schlechtes Image.				
Mir wird vorgeschrieben, wie ich meinen Unterricht methodisch und inhaltlich zu gestalten habe.				
Ich habe es besonders häufig mit Kindern und Jugendlichen zu tun, mit denen ich vor allem erzieherisch und sozialpädagogisch arbeiten muss.				
Es geht mir ökonomisch so gut, dass ich gar nicht arbeiten muss.				
Erfahrene Lehrer/innen raten mir vom Lehrerberuf ab.				
Ich arbeite zunehmend in Lehrerteams, die den Erfolg des Unterrichts auch <i>gemeinsam</i> verantworten (z.B. gegenüber der Schulleitung).				
Mein Unterricht wird regelmäßig evaluiert, die Ergebnisse werden offen gelegt und mit der Schulleitung besprochen.				
Das bisherige tariflich gebundene Gehalt wird durch ein variierendes Leistungsgehalt ersetzt, das sich an den Evaluationsergebnissen meines Unterrichts orientiert.				
Als Lehrer/in bin ich über lange Zeit nur noch <i>teilzeitbeschäftigt</i> .				
Ich muss regelmäßig berufliche Weiterbildung mit <i>externen Prüfungen</i> nachweisen.				
Innerhalb meiner Lebensarbeitszeit werde ich nicht durchgängig als Lehrer angestellt sein, sondern auch außerhalb von Schule Beschäftigung suchen müssen.				

Legende:

* ☐ Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

*** ☐ Mehrfachantworten sind möglich.

20. Wie viel haben Sie während Ihres bisherigen BA-Studiums mit Blick auf den Lehrerberuf in den folgenden Lernumgebungen gelernt?

	im Kernfach				im Zweitfach				in den Berufswissenschaften (EWI, Fachdidaktiken)			
	nichts	wenig	viel	sehr viel	nichts	wenig	viel	sehr viel	nichts	wenig	viel	sehr viel
Studienangebot der Universität (d.h. durch Ihre Präsenz in Vorlesungen, Übungen etc.)												
selbstständige Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen												
Prüfungen/schriftliche Hausarbeiten												
berufsfelderschließendes Praktikum bzw. schulpraktische Studien												
Individuelle Beratung mit Dozenten (z.B. in Sprechstunden etc.)												
Nutzung von unterstützenden Lernangeboten (e-learning-Plattformen, Moodle etc.)												
zusätzliche Veranstaltungen außerhalb des Studienplans (z.B. Career Center, Volkshochschule u.ä.)												

21. Stellen Sie sich Folgendes vor:

Sie erhalten das Angebot, ab dem 01.09.2007 für ein halbes Jahr vertretungsweise 5 Stunden wöchentlich in einer Bildungsinstitution zu unterrichten (z.B. in einer Schule, in einem Bildungsträger). Sie nehmen das Angebot an.

Bitte bewerten Sie vor diesem Hintergrund die folgenden Aussagen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Um eigenständig zu unterrichten, benötige ich eine Einarbeitungszeit unter Anleitung.				
Ich schaffe es, selbst den schwächsten Schülern/innen die vorgesehenen Inhalte zu vermitteln.				
Auch zu problematischen Schülern/innen baue ich schnell den nötigen Kontakt auf.				
Ich entwickle kreative Ideen, mit denen ich Unterricht lernförderlich gestalte.				
In meinen Fachwissenschaften (Kernfach, Zweitfach) habe ich so viel gelernt, dass ich auch auf unerwartete Fragen flexibel reagieren kann.				
Ich bin sicher genug, um meinen Unterricht selbstständig zu halten.				
Ich kann gut auf die einzelnen Schüler/innen eingehen.				
Ich freue mich, endlich regelmäßig zu unterrichten.				
Zum ersten Mal vor einer Klasse zu stehen, löst bei mir ein beklemmendes Gefühl aus.				
Ich nutze dieses Angebot, um herauszufinden, ob ich wirklich Lehrer werden will.				
Ich nehme ein solches Angebot an, sofern es sich mit meinem Studium vereinbaren lässt.				

Legende:

* Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

*** Mehrfachantworten sind möglich.

22a. Bitte beurteilen Sie zunächst in der linken Antwortspalte, wie wichtig Ihrer Meinung nach die aufgeführten Studieninhalte, Fähigkeiten und Kenntnisse für den Lehrerberuf sind.

Bitte geben Sie in der rechten Antwortspalte an, inwiefern Ihr bisheriges BA-Studium zum Auf- und Ausbau dieser Fähigkeiten und Kenntnisse beigetragen hat (im Vergleich zum Beginn Ihres Studiums).

Wichtigkeit für die Lehrerprofession aus meiner persönlichen Sicht						meine Lernzuwächse durch das bisherige BA-Studium			
wenig wichtig	wichtig	sehr wichtig	unverzichtbar			keine	geringe	merkliche	große
				Für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in ist mir wichtig, ...	Mein bisheriges BA-Studium führte bei mir zu Lernzuwächsen in folgenden Bereichen ...				
				... die einschlägigen Bildungstheorien zu kennen.					
				... verschiedene Medien im Unterricht situationsgerecht einzusetzen.					
				... Methoden zu kennen, um etwas Gelerntes möglichst lange zu behalten.					
				... zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Ängste, Blockierungen etc. die Schüler/innen haben.					
				... individuelle Fördermöglichkeiten für Schüler/innen zu konzipieren.					
				... binnendifferenzierenden Unterricht so zu konzipieren, dass Benachteiligungen vermieden werden.					
				... die Strukturen von Schulverwaltung und die Aufgaben der Schulleitung zu kennen.					
				... unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Sozialformen des Unterrichts etc. situationsgerecht einzusetzen.					
				... mit Präzision und Genauigkeit zu arbeiten.					
				... überzeugend zu argumentieren.					
				... Erfahrungen in beruflichen Tätigkeitsbereichen zu besitzen, die nicht zum Lehrerberuf zählen.					
				... Lehrmittel (z.B. Schulbücher) zu bewerten und für meinen Unterricht auszuwählen.					
				... mit Schülern Fehler so zu besprechen, dass sie aus diesen lernen bzw. von diesen profitieren.					
				... den Lernerfolg der Schüler/innen langfristig zu sichern.					
				... umfangreiche theoretische Kenntnisse in meinen Fachwissenschaften (Kernfach, Zweitfach) zu haben.					
				... meine Konzentrationsfähigkeit über einen langen Arbeitstag zu halten.					
				... ein strukturiertes, situationsgerechtes Zeitmanagement zu entwickeln.					
				... selbstbewusst das eigene fachliche Wissen und die fachlichen Fähigkeiten zu präsentieren.					

Legende:

x Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

xxx Mehrfachantworten sind möglich.

Antwortspalte, wie wichtig Ihrer Meinung nach die aufgeführten Studieninhalte, Fähigkeiten und Kenntnisse für den Lehrerberuf sind.

an, inwiefern Ihr bisheriges BA-Studium zum Auf- und Ausbau dieser Fähigkeiten und Kenntnisse beigetragen hat (im Vergleich zum Beginn Ihres Studiums).

Wichtigkeit für die Lehrerprofession aus meiner persönlichen Sicht						meine Lernzuwächse durch das bisherige BA-Studium			
wenig wichtig	wichtig	sehr wichtig	unverzichtbar	Für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in ist mir wichtig ...	Mein bisheriges BA- Studium führte bei mir zu Lernzuwächsen in folgenden Bereichen ...	keine	geringe	merkliche	große
				... Übungen in den Unterricht zu integrieren, bei denen Schüler Gelerntes in andere Kontexte übertragen (z.B. Alltagssituationen).					
				... Lernziele für den Unterricht im kognitiven, emotionalen sowie psychomotorischen Bereich zu formulieren.					
				... Fachsprachen angemessen zu verwenden.					
				... fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte zu verbinden.					
				... mit Bezug auf die fachliche Perspektive, Inhalte des Unterrichts angemessen zu definieren.					
				... bildungs- und erziehungstheoretische Ziele zu verstehen und zu reflektieren.					
				... schnell und problemlos Kontakte zu Anderen zu schließen.					
				... gegensätzliche Argumente zu reflektieren und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen.					
				... komplexe Lehr-Lern-Formen wie Projektunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. durchzuführen.					
				... aktuelle bildungspolitische Entwicklungen zu verfolgen und mögliche Auswirkungen auf das Bildungssystem zu erkennen.					
				... empirische Forschungsergebnisse zu Schule und Unterricht zu analysieren und für die Gestaltung des eigenen Unterrichts zu nutzen.					
				... die demokratischen Normen und Werte unseres Landes zu kennen und diese zu vermitteln.					
				... wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen bei Schüler/innen zu fördern.					
				... Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten zu kennen.					
				... ein/e gute/r professionelle/r Kommunikator/in zu sein - abgestimmt auf die schulische Umgebung, den Unterricht und die Elternarbeit.					
				... mit den Schülern den eigenen Entwicklungsstand und Möglichkeiten Ihrer Förderung zu besprechen.					
				... im Unterricht mein Feedback schülerindividuell zu gestalten.					

Legende:

* ☐ Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

* * * ☐ Mehrfachantworten sind möglich.

Antwortspalte, wie wichtig Ihrer Meinung nach die aufgeführten Studieninhalte, Fähigkeiten und Kenntnisse für den Lehrerberuf sind.

an, inwiefern Ihr bisheriges BA-Studium zum Auf- und Ausbau dieser Fähigkeiten und Kenntnisse beigetragen hat (im Vergleich zum Beginn Ihres Studiums).

Wichtigkeit für die Lehrerprofession aus meiner persönlichen Sicht						meine Lernzuwächse durch das bisherige BA-Studium			
wenig wichtig	wichtig	sehr wichtig	unverzichtbar	Für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in ist mir wichtig ...	Mein bisheriges BA-Studium führte bei mir zu Lernzuwächsen in folgenden Bereichen ...	keine	geringe	merkliche	große
				... Schulorganisation zu verstehen und zu verbessern.					
				... den Leistungsstand der Schüler/innen sicher zu diagnostizieren.					
				... fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche zu führen.					
				... Lernziele so zu formulieren, dass ich sie für die Strukturierung meines Unterrichts nutzen kann.					
				... Inhalte aus fachwissenschaftlicher Literatur zu komprimieren.					
				... mit Informations- und Kommunikationstechnologien sicher umzugehen.					
				... immer wieder neuen Anforderungen gerecht zu werden.					
				... schriftliche Unterrichtsentwürfe zu erstellen.					
				... Hausaufgaben so zu stellen, dass sie den Lernprozess des/der Schülers/in angemessen unterstützen.					
				... Probleme zu analysieren und Lösungswege zu identifizieren.					
				... mit Kritik von anderen konstruktiv umzugehen.					
				... allgemeine und fachbezogene Didaktiken für meine Unterrichtsplanung zu nutzen.					
				... Theorien der Lern- und Leistungsmotivation systematisch in die Unterrichtsplanung einzubeziehen.					
				... eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und für erfolgreiches Handeln zu nutzen.					
				... in einem Team gemeinsam zu arbeiten.					
				... auch in leistungsheterogenen Klassen anspruchsvoll zu unterrichten.					
				... im Unterricht den Schülern/innen selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.					
				... die Grundlagen lebenslangen Lernens zu kennen.					
				... unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung und deren Stärken und Schwächen zu kennen.					
				... die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in der Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Beziehung zu kennen.					
				... die rechtlichen Rahmenbedingungen von Schulen und deren Relevanz für die Arbeit als Lehrer/in zu kennen.					

Legende:

* ☒ Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!

* * * ☒ Mehrfachantworten sind möglich.

23. Abschließende Aussagen!

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen mit Blick auf Ihr weiteres Studium bzw. Ihren weiteren beruflichen Werdegang.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Mit meinem bisherigen Kompetenzzuwachs im Rahmen des Bachelorstudienganges bin ich zufrieden.				
Ich wünsche mir mehr und längere Praxisphasen im Bachelorstudiengang als bisher vorgesehen (z.B. drei Monate Praktikum in der Vorlesungszeit mit eigenen Unterrichtseinheiten).				
Ich werde einen guten BA-Abschluss machen und einen Studienplatz an der <u>Humboldt-Universität</u> für den Master of Education bekommen.				
Ich möchte den Master of Education nicht an der HU studieren, sondern an einer anderen renommierten Universität.				
Ich möchte den Master of Education machen, wo ist mir egal.				
Der Master of Education wird mich stärker als der Bachelor mit Lehramtsoption an pädagogische Inhalte und an Unterricht herañführen.				
Die entscheidenden Kompetenzen für den Lehrberuf lerne ich erst nach dem Studium im <u>Vorbereitungsdienst/Referendariat</u> .				
Die wesentlichen Kompetenzen für den Lehrberuf lerne ich erst nach meiner Anstellung als Lehrer/in in der täglichen <u>Praxis</u> .				
Ich möchte unbedingt Lehrer/in werden.				

24. Wir freuen uns über weitere Anmerkungen und/oder Anregungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung im Rahmen des Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 3

Teilstudie 3 WS 2007/08

„Studienprogramm“ Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption



Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption

Evaluationsbogen WiSe 2007/2008 „Studienprogramm“

Die Evaluation der Lehramtsstudiengänge ist als Langzeitstudie angelegt. Um Entwicklungen über die Zeit erfassen zu können, bitten wir Sie, Ihren Bogen mit der folgenden Kennung (Code) zu versehen. Trotz dieser Kennung ist Ihre Anonymität selbstverständlich vollständig und zu jeder Zeit sicher gestellt.

2. und 3. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. Anna = NN)	Tagesangabe Ihres Geburtsdatums (z.B. 01.02.1983 = 01)	3. Buchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. Pisa = S)
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Haben Sie in den vergangenen Semestern an den Evaluationen der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption teilgenommen (Themen: „Studierbarkeit“, „Wirksamkeit der Lehrerbildung“)?

☐ ja ☐ nein

1. Fachrichtungen:

Kernfach (1. Fachwissenschaft):

Zweifach (2. Fachwissenschaft):

2. Studieren Sie Ihr Kernfach an einer anderen Berliner Universität?

☐ ja ☐ nein

3. Studieren Sie Ihr Zweifach an einer anderen Berliner Universität?

☐ ja ☐ nein

5. Fachsemester

6. Studiensemester

7. Bisher vorgenommene Studiengangwechsel (z.B. Wechsel von Monobachelor in BA mit Lehramtsoption o.ä.):

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

8. Bisher vorgenommene Studienfachwechsel (z.B. Fachwechsel im Kernfach):

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

9. Geschlecht

☐ weiblich ☐ männlich

10. Alter

Jahre

11. Haben Sie bereits Lehrerfahrung gesammelt?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, was war Ihre Tätigkeit und welchen Umfang hatte sie?

I. Fragen zu den Einführungsveranstaltungen der Erziehungswissenschaften / Wirtschaftspädagogik

12. Haben Sie an den Einführungsveranstaltungen (VL + Tutorium/UE) der Erziehungswissenschaften bzw. der Wirtschaftspädagogik teilgenommen bzw. nehmen Sie derzeit an diesen Veranstaltungen teil?

☐ Ja ☐ Nein, die Veranstaltungen werde ich zu einem späteren Zeitpunkt besuchen.

Wenn nein, bitte weiter mit Frage 13.

Wenn ja, beantworten Sie bitte die nachstehenden Fragen!

12a. Wann haben Sie die Veranstaltungen besucht?

WS 200/.....

SS 200

☐ Das weiß ich nicht mehr.

12b. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Vorlesung:

Vorlesung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Der Dozent hat einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Theorien gegeben.				
Der Dozent hat die Verknüpfungen zwischen Erziehung und Bildung sowie anderen gesellschaftlichen Bereichen verdeutlicht.				
Die Themen der Veranstaltungen wiesen deutliche Bezugspunkte zu meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrer/in auf.				
Die Verbindung zu den Inhalten anderer Module (z.B. Fachdidaktiken, berufsfelderschließendes Praktikum) wurde dargestellt.				
Es wurden sowohl Theorien (z.B. Bildungstheorie) als auch empirische Ergebnisse zu Bildung und Erziehung (z.B. PISA-Befunde) vorgestellt.				
Der Dozent hat europäische Berufsbildungspolitik und ihren Einfluss auf das deutsche Bildungssystem erörtert.				
In die Vorlesung wurden aktuelle Ereignisse aus Bildungspolitik und Gesellschaft einbezogen.				
Es wurde dargestellt, wie sich die Betrachtung von Erziehung und Bildung über die Zeit verändert hat.				
Es wurden unterschiedliche Theorieansätze behandelt.				
Der Dozent hat Verbindungen zwischen Bildungssystem, Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt aufgezeigt.				
Die Relevanz der Inhalte für das weitere Studium wurde ausreichend dargestellt.				
Die historische Entwicklung des Bildungssystems wurde erläutert.				

Vorlesung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die Veranstaltung hat mir eine neue Sichtweise auf Bildung und Erziehung eröffnet.				
Die Komplexität der Bildungstheorie, von Schule und Unterricht wurde mir auf eine verständliche Weise erklärt.				
Die behandelten Themen waren mir zu abstrakt.				
Es wurden grundlegende Voraussetzungen und Bedingungen schulischen Lernens dargestellt.				

12c. Bitte Beurteilen Sie die folgenden Aussagen zum Tutorium / zur Übung:

Tutorium / Übung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Das Tutorium / die Übung baute konsequent auf der Vorlesung auf.				
Die Übung hat die Mehrheit der Inhalte aus der Vorlesung vertieft.				
Die Übung hat nur ausgewählte Aspekte der Vorlesung aufgenommen und diese besonders aufbereitet.				
Die Vorlesung und das Tutorium / die Übung waren inhaltlich gut aufeinander abgestimmt.				
Ich weiß überhaupt nicht, was das Tutorium / die Übung mit der Vorlesung zu tun hatte.				
Im Tutorium / in der Übung haben wir häufig selbständig gearbeitet.				
Die eingesetzten Methoden (z.B. Gruppenarbeit, Vortrag, Medieneinsatz etc.) waren abwechslungsreich.				
Es wurde problemorientiert diskutiert.				
Der Dozent hatte Zeit für Fragen - auch vor und nach der Veranstaltung.				
Wir haben Pro- und Contra-Diskussionen geführt.				

12d. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Aussagen zu Ihrem Lernzuwachs:

Eigener Lernzuwachs	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe erkannt, wie wichtig die historischen Entwicklungen für unser heutiges Verständnis von Bildung und Erziehung sind.				
Ich kann die Qualität von Fachartikeln zu Themen der Veranstaltung beurteilen.				
Ich kann wichtige Begriffe und Sachverhalte aus den Veranstaltungen nennen und in groben Zügen erklären.				
Ich kann einen Überblick über die wichtigsten Themen der Lehrveranstaltungen geben.				
Durch den Besuch der Veranstaltungen fühle mich fachlich in den bearbeiteten Themen sicher.				
Ich kann die inhaltlichen Zusammenhänge der behandelten Themen darstellen.				
Ich habe durch die Veranstaltungen einen besseren Zugang zum wissenschaftlichen Denken gefunden.				

Eigener Lernzuwachs	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe eine größere Selbständigkeit beim wissenschaftlichen Arbeiten erreicht.				
Ich denke, dass ich das im Rahmen der Veranstaltung erworbene Wissen später verwerten kann.				
Ich denke, die Inhalte sind für meine spätere Tätigkeit als Lehrer/in relevant.				
Die Veranstaltung hat mich in meiner Entscheidung für das Lehramtsstudium bestärkt.				
Für mich haben sich die Veranstaltungen und der damit verbundene Lernaufwand gelohnt.				

12e. Haben Sie weitere Anmerkungen zu den Veranstaltungen? Wenn ja, teilen Sie uns diese bitte mit.

II. Fragen zum Modul 2 „Berufsfelderschließendes Praktikum“

13. Haben Sie die Vorbereitungsveranstaltung für das berufsfelderschließende Praktikum besucht bzw. besuchen Sie diese?

☐ ja

☐

Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen.

☐

nein

Wenn nein, bitte weiter mit Frage 17.

Wenn ja, beantworten Sie bitte die nachstehenden Fragen!

- 13a. Wann haben Sie die Veranstaltung besucht?

WS 200/.....

SS 200

☐

Das weiß ich nicht mehr.

- 13b. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

Vorbereitungsveranstaltung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
In der Veranstaltung wurden Bedingungen für erfolgreiches Lernen erörtert.				
Die Bildungsziele von Schule und Unterricht wurden diskutiert.				
Die Themen der Veranstaltung hatten deutliche Bezugspunkte zu meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrer/in.				
Aktuelle Entwicklungen in Schulorganisation und Schulmanagement wurden aufgezeigt.				
Die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens wurden besprochen.				
In der Veranstaltung wurde das Thema Schulentwicklung / Schulqualität eingeführt.				
Wesentliche Elemente empirischen Arbeitens wurden behandelt (z.B. Befragungstechniken, systematische Dokumentation, Beobachten).				
Mir wurde ein Arbeitsthema für mein Praktikum vorgegeben.				
In der Veranstaltung habe ich selbst ein Arbeitsthema für das Praktikum erarbeitet.				
Die Diskussionen in der Gruppe haben zum Finden meines Arbeitsthemas beigetragen.				
Der/die Dozent/in vermittelte mir die Komplexität von Schule und Unterricht auf eine verständliche Weise.				
Der Lehrerberuf erscheint mir nun anspruchsvoller als erwartet.				
Ich konnte mir meine Praktikumsaufgabe selbst wählen.				
Ich fühle/fühlte mich gut auf mein Praktikum vorbereitet.				
Die rechtlichen Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht (Schulgesetz) wurden erörtert.				
Verknüpfungen dieser Veranstaltung zu anderen Modulen (z.B. Fachdidaktiken) wurden aufgezeigt.				
Die schriftlichen Ausarbeitungen haben mir geholfen bzw. helfen mir, mein Praktikum gut zu bewältigen.				

Vorbereitungsveranstaltung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Auch nach der Veranstaltung weiß/wusste ich nicht, was mich im Praktikum erwartet.				
Das Gelernte kann/konnte ich in meinem <u>Praktikum</u> verwerten.				
In der Veranstaltung wurden verständliche Materialien / Texte / Hilfsmittel eingesetzt.				
Die Inhalte der Veranstaltung habe ich alle verstanden.				
Die eingesetzten Methoden (z.B. Vortrag, Gruppenarbeit, Diskussion, Medieneinsatz) waren abwechslungsreich.				
Das Gelernte kann ich in meinem späteren <u>Lehrerberuf</u> verwerten.				
Ich wurde zum Mitdenken motiviert.				
Ich wurde zum eigenständigen Arbeiten angeregt.				
Aus meiner Sicht ist es notwendig, die Veranstaltung zu erweitern, um das Praktikum gut bewältigen zu können.				
Durch langwierige Diskussionen haben wir in der Veranstaltung oft Zeit verschwendet.				

14. Haben Sie das berufsfelderschließende Praktikum absolviert?

☐ Ja ☐ Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen.

☐ Nein, denn: _____

Wenn nein, bitte weiter mit Frage 16.

Wenn ja, beantworten Sie bitte die nachstehenden Fragen!

14a. Wann haben Sie das Praktikum absolviert?

WS 200/.....

SS 200

☐ Das weiß ich nicht mehr.

14b. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

Berufsfelderschließendes Praktikum	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Das Praktikum hat meine Vorstellungen vom Lehrerberuf verändert.				
Ich habe aktiv am Unterricht teilgenommen (z.B. als Helfer/-in in verschiedenen Phasen des Unterrichts).				
Der Austausch mit den Lehrern/innen war hilfreich.				
Während des Praktikums fühlte ich mich durch meine/n <u>schulische/n Mentor/in</u> gut betreut.				
Ich hatte nicht das Gefühl, in das Schulleben integriert gewesen zu sein.				
Der Austausch mit den Lehrern war intensiv.				
Ich wurde in Schulentwicklungsmaßnahmen (z.B. interne Evaluation, Schulprogrammentwicklung) eingebunden.				
Ich hätte mir mehr Betreuung durch einen Dozenten/ eine Dozentin (Universität) gewünscht.				

Berufsfelderschließendes Praktikum	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Das Praktikum hat mich in meinem Wunsch bestärkt, Lehrer/in zu werden.				
Ich wurde während des Praktikums von meinem <u>Dozenten / meiner Dozentin</u> (Universität) betreut.				
Mir wurde der Kontakt zu Eltern ermöglicht.				
Ich habe an außerunterrichtlichen Aktivitäten des Lehrerkollegiums teilgenommen (z.B. Schulkonferenzen).				
Ich habe an außerschulischen Veranstaltungen der Schüler/innen teilgenommen (z.B. Klassenfahrten, Exkursionen).				
Ich habe selbst unterrichtet.				

15. Haben Sie die Nachbereitungsveranstaltung absolviert?

☐ ja

☐

Nein, war für mein Fachsemester noch nicht vorgesehen

☐

nein

Wenn nein, bitte weiter mit Frage 16.

Wenn ja, beantworten Sie bitte die nachstehenden Fragen!

15a. Wann haben Sie die Veranstaltung besucht?

WS 200 /

SS 200

☐

Das weiß ich nicht mehr.

15b. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

Nachbereitungsveranstaltung	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich hatte ausreichend Möglichkeit, meine Praktikumserfahrungen zu reflektieren.				
Wir haben in der Gruppe die verschiedenen Praktikumserfahrungen systematisch diskutiert.				
Der Dozent / die Dozentin verknüpfte meine Erfahrungen mit den Inhalten der Vorbereitungsveranstaltung.				
Ich wurde bei der Erstellung des Praktikumsberichtes ausreichend betreut.				
Der Dozent / die Dozentin hat Beziehungen zu fachdidaktischen Modulen hergestellt.				
Der Dozent / die Dozentin hat die Relevanz unserer Praktikums-erfahrungen für unser weiteres Studium mit uns diskutiert.				
Durch die Veranstaltung kann ich praktische und theoretische Fragen zueinander in Beziehung setzen.				
Wir haben Fachbegriffe der Pädagogik benutzt, um unsere Erfahrungen zu beschreiben.				
Durch das Modul habe ich wissenschaftliches Arbeiten gelernt.				
Das Modul hat mir verdeutlicht, wie weit der Weg ist, um ein/eine professionelle/r Lehrer/-in zu werden.				
In der Lehrveranstaltung wurden verständliche Materialien / Texte / Hilfsmittel eingesetzt.				
Ich wurde zum Mitdenken motiviert.				
Theoretisches Wissen über Schule und Unterricht sind für einen Lehrer / eine Lehrerin unbedingt notwendig.				
Als guter Lehrer / gute Lehrerin wird man <u>nicht</u> geboren.				

16. Wir freuen uns über weitere Anmerkungen zum Modul 2!***Zur Vorbereitungsveranstaltung:***

Zum Praktikum:

Zur Nachbereitungsveranstaltung:

III. Fragen zum studienbedingten Arbeitsaufwand und zur Studienorganisation

17. Wie viele mündliche und schriftliche Prüfungen/Klausuren werden Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) voraussichtlich absolvieren?

Bitte unterscheiden Sie nach Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik).

Anzahl im Kernfach (gesamt):

Anzahl im Zweifach (gesamt):

Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) (gesamt):

18. Wann finden bzw. fanden diese Prüfungen statt? (Bitte geben Sie die Anzahl in den jeweiligen Zeiträumen an.)

	bis Ende Januar	in der 1. Februarhälfte	in der 2. Februarhälfte	in der 1. Märzhälfte	in der 2. Märzhälfte	im April	später
Anzahl im Kernfach							
Anzahl im Zweitfach							
Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)							

19. Wie viele schriftliche Hausarbeiten/Ausarbeitungen müssen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) anfertigen?

Bitte unterscheiden Sie nach Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik).

Anzahl im Kernfach (gesamt):

Anzahl im Zweifach (gesamt):

Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) (gesamt):

20. Wann müssen Sie diese Hausarbeiten/Ausarbeitungen einreichen? (Bitte geben Sie die Anzahl in den jeweiligen Zeiträumen an.)

	bis Ende Januar	in der 1. Februarhälfte	in der 2. Februarhälfte	in der 1. Märzhälfte	in der 2. Märzhälfte	im April	später
Anzahl im Kernfach							
Anzahl im Zweitfach							
Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)							

21. Wie viele Referate müssen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) halten?

--	--

22. Wie schwer ist es Ihnen in diesem Semester (WiSe 2007/08) gefallen, Ihre Prüfungstermine zu koordinieren?

überhaupt nicht schwer	wenig schwer	schwer	äußerst schwer

23. Müssen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) auf Prüfungen verzichten bzw. diese auf ein anderes Semester verschieben, weil zwei oder mehr Prüfungen sich zeitlich überschneiden?

☐ ja

☐ nein

Wenn ja, auf wie viele Prüfungen mussten Sie verzichten?

--	--

24. Konnten Sie in diesem Semester an Veranstaltungen nicht teilnehmen, weil sich zwei oder mehr Veranstaltungen zeitlich überschneiden, die Sie laut idealem Studienverlaufsplan hätten belegen müssen.

☐ ja

☐ nein

Wenn ja, an wie vielen Veranstaltungen konnten Sie nicht teilnehmen?

--	--

25. Planen Sie noch während Ihres Bachelorstudiums für längere Zeit ins Ausland zu gehen (länger als 2 Monate)?

☐ ja

☐ nein

Wenn nein, aus welchen Gründen?

*** ☒ Mehrfachantworten
sind möglich.

aus finanziellen Gründen	
aus familiären Gründen	
da ein solcher Auslandsaufenthalt meine Studienzeit zu sehr verlängert	
da ich kein Interesse daran habe	
da ich bereits für längere Zeit im Ausland war	
da ich nicht denke, dass mir das Vorteile für meine spätere Tätigkeit als Lehrer/-in verschafft	
da dies mein Studienprogramm nicht explizit vorsieht	
da es keine Voraussetzung ist, um Lehrer/in zu werden	

Sonstiges:

Die folgenden Fragen richten sich an **Studierende ab dem 3. Fachsemester!**


26. Werden Sie Ihren Bachelorstudiengang in der Regelstudienzeit (6 Semester) beenden?

☐ ja

☐ nein

☐ Das kann ich noch nicht sagen.

Wenn nein, warum?

***  Mehrfachantworten sind möglich.

Das Einhalten der Regelstudienzeit ist für mich nicht so wichtig.	
Zu hohe Leistungsanforderungen.	
Überschneidungen bei Prüfungsterminen.	
Terminüberschneidungen zwischen den Veranstaltungen.	
Zeitliche Überschneidungen bei Veranstaltungen und/oder Prüfungen aufgrund des Pendelns zwischen den Standorten.	
Ungenügende Informationen zum Studienverlauf.	
Persönliche Gründe.	

Sonstiges:

27. Wie viele Semester werden Sie insgesamt benötigen, um Ihren Bachelorstudiengang abzuschließen?

Semester

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 4

Teilstudie 4 WS 2007/08

„Studierverhalten und Studienorganisation“ Master of Education



Master of Education
Evaluationsbogen WiSe 2007/2008
„Studierverhalten und Studienorganisation“

Die Evaluation der Lehramtsstudiengänge ist als Langzeitstudie angelegt. Um Entwicklungen über die Zeit erfassen zu können, bitten wir Sie, Ihren Bogen mit der folgenden Kennung (Code) zu versehen. Trotz dieser Kennung ist Ihre Anonymität selbstverständlich vollständig und zu jeder Zeit sicher gestellt.

2. und 3. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter (z.B. Anna = NN)	Tagesangabe Ihres Geburtsdatums (z.B. 01.02.1983 = 01)	3. Buchstabe Ihres Geburtsortes (z.B. Pisa = S)

Haben Sie in den vergangenen Semestern an den Evaluationen der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption teilgenommen (Themen: „Studierbarkeit“, „Wirksamkeit der Lehrerbildung“)?

☐ ja ☐ nein

1. Fachrichtungen:

Kernfach (1. Fachwissenschaft): _____

Zweifach (2. Fachwissenschaft): _____

2. Studieren Sie Ihr Kernfach an einer anderen Berliner Universität?

☐ ja ☐ nein

3. Studieren Sie Ihr Zweifach an einer anderen Berliner Universität?

☐ ja ☐ nein

4. Wenn Sie später in der Schule arbeiten werden, in welchem Bereich wird dies voraussichtlich sein?

☒ ~~Bitte nur ein Kreuz setzen.~~

Primarstufe (Grundschule)	<input type="checkbox"/>
Sekundarstufe I (Klassenstufen 7 – 10)	<input type="checkbox"/>
Allgemein bildende Sekundarstufe II (Klassenstufen 11 – 13)	<input type="checkbox"/>
Berufliche Sekundarstufe II (berufliche Schulen)	<input type="checkbox"/>
Sonderschulbereich	<input type="checkbox"/>

5. Fachsemester

6. Studiensemester

7. Bisherige vorgenommene Studienfachwechsel (z.B. Fachwechsel im Kernfach):

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

8. Bisherige vorgenommene Studiengangwechsel (z.B. Wechsel von Monobachelor in Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption o.ä.):

☐ kein Mal ☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ mehr als 3 Mal

Wenn Studiengangwechsel: Wurden Ihnen Leistungen anerkannt?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welchem Umfang wurden Ihnen Leistungen anerkannt? (Bitte Angabe in Studienpunkten.)

Studienpunkte

9. **Geschlecht**

☐ weiblich ☐ männlich

10. **Alter**

Jahre

11. **Haben Sie Kinder?**

☐ ja ☐ nein

12. **Mit welcher Endnote (Durchschnitt) haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?**

,

13. **Welche Leistungskurse (Fächer) haben Sie in Ihren letzten Schuljahren besucht?**

14. **Haben Sie bereits eine nicht-akademische Berufsausbildung absolviert (z.B. Facharbeiterausbildung)?**

☐ ja ☐ nein

15. **Haben Sie Ihr Bachelorstudium an der Humboldt-Universität absolviert?**

☐ ja
☐ nein, an einer anderen Berliner Universität
☐ nein, an einer anderen deutschen Universität
☐ nein, an einer Universität im Ausland

Sonstiges:

16. **Mit welcher Note (Durchschnitt) haben Sie Ihr Bachelorstudium beendet?**

..... /

17. **Nach wie vielen Semestern haben Sie Ihren Bachelorstudiengang vollständig beendet?**

Semester

18. Wann haben Sie Ihre Bachelorarbeit eingereicht ?

SS				WiSe			
2	0	0		2	0	0	0

19. Mussten Sie während Ihres Bachelorstudiums Prüfungen wiederholen?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie häufig mussten Sie Prüfungen wiederholen?

☐ 1 Mal ☐ 2 Mal ☐ 3 Mal ☐ 4 Mal ☐ mehr als 4 Mal

20. Haben Sie sich bisher in Gremien, institutionellen Gruppen o.Ä. innerhalb ihrer Universität engagiert (z.B. Tätigkeit in der Fachschaft, Mitglied des Studierendenrates)?

☐ ja ☐ nein

21. Gehen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) einer Erwerbstätigkeit nach?

☐ ja ☐ nein
Wenn ja: Wie viele Stunden sind / waren Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?

	< 5	5 - 10	11 - 15	16 - 20	> 20
in der Vorlesungszeit					
in der vorlesungsfreien Zeit (SS 2007 zwischen Mitte Juli 2007 und Mitte Oktober 2007)					

I. Fragen zum Studier- und Informationsverhalten im Bachelorstudium

22. Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen rückblickend auf Ihr Bachelorstudium:

Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Beim Lernen legte ich sehr viel Wert auf den Austausch mit anderen Studierenden.				
Ich war sehr selbstdiszipliniert.				
Durch eine gute Zeiteinteilung habe ich es geschafft, die studienbedingte Arbeitsbelastung gut zu beherrschen.				
In der Universität hat sich an meiner Arbeitsweise im Vergleich zu meiner Schulzeit nicht viel geändert.				
Neben den verpflichtenden Inhalten meines Studiums habe ich mich auch mit anderen Fragen und Inhalten meiner Fächer auseinandergesetzt.				
Es machte mir keine große Mühe, mich auch mit Studieninhalten zu beschäftigen, die mich eigentlich nicht interessierten.				
Ich habe mir ein individuelles Studienprogramm zusammengestellt.				
Ich hatte deutliche Probleme mit meinem Zeitmanagement.				
Ich habe meine Zeit sehr genau geplant, um mein Studium und meine privaten Interessen miteinander zu vereinbaren.				
Ich habe mich in Lerngruppen mit anderen Studierenden auf Prüfungen etc. vorbereitet.				
Ich habe mit Lerngruppen gute Erfahrungen gemacht.				

Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe mir einen regelmäßigen Tagesrhythmus angewöhnt.				
Trotz einer bewussten Zeiteinteilung meinerseits konnte ich die studienbedingte Arbeitsbelastung nicht immer bewältigen.				
Ich arbeitete sehr spontan, je nachdem was gerade anfiel.				
Meine Prioritäten lagen ganz klar bei meinem Studium. Private Interessen und außeruniversitäre Verpflichtungen stellte ich hinten an.				
Ich habe mir auch bei einer hohen studienbedingten Arbeitsbelastung die Zeit genommen, privaten Interessen nachzugehen (z.B. Hobbies), auch wenn ich dann vielleicht nicht Alles rechtzeitig geschafft habe.				
Die Aufgaben, die ich mir für einen Tag vorgenommen habe, habe ich konsequent abgearbeitet.				
Die studienbedingte Arbeitsbelastung war auch ohne ein bewusstes Zeitmanagement gut beherrschbar.				
Ich habe auch außerhalb des Studiums Zeit mit meinen Kommilitonen verbracht.				

23. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen rückblickend auf Ihr Bachelorstudium:

Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Bei Fragen zum Studienaufbau und –abläufen habe ich mich zuerst an meine Kommilitonen gewandt.				
Ohne gute Kontakte zu den Kommilitonen wären viele Informationen zum Studium an mir vorbeigegangen.				
Die Beratungsangebote der Universität haben mir für das Verständnis von Studienablauf und –organisation viel gebracht.				
Ich hatte mir angewöhnt, bei Fragen bezüglich des Studienablaufs und der –organisation auch meine Dozenten zu fragen.				
Ich habe mich ausschließlich auf den Informationsfluss zwischen den Studierenden verlassen. Das hat mir ausgereicht.				
Ich habe mich Schritt für Schritt mit dem Studienaufbau auseinandergesetzt. Schließlich hat sich sowieso andauernd etwas geändert.				
Ich habe meist die Informationen auf der Web-page der HU genutzt, wenn ich Fragen zu Studienaufbau und –organisation hatte.				
Die Informationen zum Studium waren insgesamt nicht ausreichend.				
Wenn sich Probleme abzeichneten, holte ich gleich Hilfe und Informationen ein.				
Bei Studienproblemen war meine Devise: Abwarten. Vieles erledigt sich von selbst.				
Die Mitarbeiter in den Beratungseinrichtungen der Universität konnten mir bei meinen Fragen zum Studium häufig nicht weiterhelfen.				
Wenn ich dringend Informationen benötigt habe, bekam ich diese auch außerhalb der Sprechzeiten				
• bei den Prüfungsämtern				
• bei den Mitarbeitern				
• bei den Professoren				

24. Während meines Bachelorstudiums habe ich die folgenden Beratungsstellen der Humboldt-Universität aufgesucht:

Allgemeine Studienberatung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Studentische Studienfachberatung	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Studienfachberatung des Instituts im Kernfach	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Studienfachberatung des Instituts im Zweitfach	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Studienfachberatung in den Erziehungswissenschaften	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Sonstiges: _____

25. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen rückblickend auf das erfolgreiche Absolvieren Ihres Bachelorstudiums:

Bachelorstudium (rückblickend)	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Die inhaltlichen Anforderungen meines Studiums haben mir keine Probleme bereitet.				
Ich hatte bereits eine gute Vorbildung in dem von mir belegten <u>Kernfach</u> .				
Ich hatte bereits eine gute Vorbildung in dem von mir belegten <u>Zweifach</u> .				
Ich hatte keine zeitliche Einschränkung durch Erwerbsarbeit.				
Ich konnte mein Studium so gestalten, dass es kaum zeitliche Überschneidungen bei meinen <u>Veranstaltungen</u> (VL, SE etc.) gab.				
Bei meinen <u>Prüfungsterminen</u> gab es kaum zeitliche Überschneidungen.				
Ich wurde durch familiäre Belastungen nicht beeinträchtigt.				
Ich wurde durch längere Krankheiten nicht beeinträchtigt.				
In den Veranstaltungen habe ich viel gelernt.				
Ich hatte viel Glück (z.B. bei Prüfungen u.Ä.).				
Ich bin für meine Studienfächer begabt.				
Ich arbeite generell sehr zielgerichtet.				
Ich habe sehr viel Zeit investiert.				
Das Lernen bereitet mir keine Mühe.				
Ich habe grundsätzlich prüfungsorientiert gelernt.				

26. Gibt es Ihrer Ansicht nach „Goldene Regeln“ für das erfolgreiche Absolvieren des Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption? Wenn ja, wie lauten diese?

II. Fragen zum studienbedingten Arbeitsaufwand und zur Studienorganisation im *Master of Education*

27. Wie viele mündliche und schriftliche Prüfungen/Klausuren werden Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) voraussichtlich absolvieren?

Bitte unterscheiden Sie nach Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik).

Anzahl im Kernfach (gesamt):

Anzahl im Zweitfach (gesamt):

Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) (gesamt):

28. Wann finden diese Prüfungen statt? (Bitte Anzahl in den jeweiligen Zeiträumen angeben!)

	bis Ende Januar	in der 1. Februarhälfte	in der 2. Februarhälfte	in der 1. Märzhälfte	in der 2. Märzhälfte	im April	später
Anzahl im Kernfach							
Anzahl im Zweitfach							
Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)							

29. Wie viele schriftliche Hausarbeiten/Ausarbeitungen müssen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) anfertigen?

Bitte unterscheiden Sie nach Kernfach, Zweitfach und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik).

Anzahl im Kernfach (gesamt):

Anzahl im Zweitfach (gesamt):

Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) (gesamt):

30. Wann müssen Sie diese Hausarbeiten/Ausarbeitungen einreichen? (Bitte Anzahl in den jeweiligen Zeiträumen angeben!)

	bis Ende Januar	in der 1. Februarhälfte	in der 2. Februarhälfte	in der 1. Märzhälfte	in der 2. Märzhälfte	im April	später
Anzahl im Kernfach							
Anzahl im Zweitfach							
Anzahl in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)							

31. Wie viele Referate müssen/mussten Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) halten?

--	--

32. Wie schwer ist es Ihnen in diesem Semester (WiSe 2007/08) gefallen, Ihre Prüfungstermine zu koordinieren?

überhaupt nicht schwer	nicht schwer	schwer	äußerst schwer

33. Müssen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08) auf Prüfungen verzichten bzw. diese auf ein anderes Semester verschieben, weil zwei oder mehr Prüfungen sich zeitlich überschneiden?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, auf wie viele Prüfungen müssen Sie verzichten?

--	--

34. Konnten Sie in diesem Semester an Veranstaltungen nicht teilnehmen, weil sich zwei oder mehr Veranstaltungen zeitlich überschneiden, die Sie laut idealem Studienverlaufsplan belegen müssten?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, an wie vielen Veranstaltungen konnten Sie nicht teilnehmen?

--	--

35. Planen Sie noch während Ihres Masterstudiums für längere Zeit ins Ausland zu gehen (länger als 2 Monate)?

☐ ja ☐ nein

Wenn nein, aus welchen Gründen?

*** ☒ Mehrfachantworten sind möglich.

aus finanziellen Gründen	
aus familiären Gründen	
da ein solcher Auslandsaufenthalt meine Studienzeit zu sehr verlängert	
da ich kein Interesse daran habe	
da ich bereits für längere Zeit im Ausland war	
da ich nicht denke, dass mir das Vorteile verschafft	
da dies mein Studienprogramm nicht vorsieht	
da es keine Voraussetzung ist, um Lehrer zu werden	

Sonstiges:

36. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich möchte das Masterstudium unbedingt in der Regelstudienzeit absolvieren.				
Ich werde mir in jedem Fall Zeit beim Studieren lassen. Die Regelstudienzeit muss ich nicht unbedingt einhalten.				
Das Studienprogramm des Masters erscheint mir sehr umfangreich. Deshalb werde ich die Regelstudienzeit nicht einhalten können.				
Während des Masterstudiums werde ich ein längeres außerschulisches Praktikum absolvieren (mindestens 3 Monate).				
Die Regelstudienzeit des Masterstudienganges werde ich ohne wesentliche Probleme einhalten.				

37. Welche Module in den Erziehungswissenschaften und in den Fachdidaktiken belegen Sie in diesem Semester (WiSe 2007/08)?

38. Werden Sie sich im Anschluss an den Master of Education in das Referendariat bewerben?

- ☐ Ja, direkt im Anschluss und zwar:
 ☐ in Berlin
☐ in einem anderen Bundesland
☐ Nein, denn:
 ☐ Ich nehme ein anderes/weiterführendes Studium auf.
☐ Ich werde ins Ausland gehen.
☐ Ich möchte berufliche Erfahrungen außerhalb des Lehrerberufs sammeln.
☐ Ich möchte in der Weiterbildung o.Ä. unterrichten.
☐ Nein. Allerdings weiß ich noch nicht, was ich im Anschluss an den Master of Education machen werde.
☐ Ich habe mich noch nicht entschieden.

39. Haben Sie Anmerkungen und/oder Anregungen zum Master of Education?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang 5

Evaluationsbericht 1 Zusammenfassung der Befunde

Jürgen van Buer & Dina Kuhlee (2007), S. 9 - 12

Zusammenfassung der Befunde

Der hier vorgelegte Arbeitsbericht stellt den ersten Teil der vorzunehmenden Auswertungen der Daten aus der Evaluationsstudie 1 zu den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) dar. Diese Untersuchung wurde im WS 2006/07 vom Evaluationsteam in Abstimmung mit der Gemeinsamen Kommission der Lehrerstudiengänge der HU durchgeführt (vgl. Kapitel 1). Sie stellt die erste von zunächst vier geplanten Studien dar; diese können neben der Einzelauswertung auch im Sinne eines Längsschnitts zusammengefügt werden; damit erlauben sie auch Aussagen über Studiengangsentwicklungen und über die Stabilitäten bzw. Veränderungen im Umgang der Studierenden mit den Studienangeboten. Die Evaluationsstudie zielt auf Strukturevaluation, während die nachfolgenden Untersuchungen primär auf Programmevaluation zielen. Die abschließende Darstellung der Ergebnisse aus dem ersten Durchgang wird im Evaluationsbericht gegeben, der im September dieses Jahres vorgelegt wird. Die Rücklaufquote liegt bei hohen 61 %; damit kann von der Generalisierbarkeit der Befunde ausgegangen werden.

Übersichtartig verdichtet werden die folgenden Antwortverteilungen bzw. Zusammenhänge herausgestellt. Kommentare und Interpretationen werden in dieser Zusammenfassung so weit wie möglich vermieden; sie können in der Darstellung der Einzelergebnisse sowie im Fazit im Kapitel 9 nachgelesen werden.

(1) Zu allgemeinen sozio-biographischen Hintergrundmerkmalen der Studierenden (vgl. Kapitel 4)

64 % der Studierenden sind weiblich. Insgesamt zeichnet sich damit die über die Zeit hinweg stabil beobachtbare Feminisierung des Lehramtes in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe II ab (in der HU werden lehramtsbezogene Studiengänge nur zu diesen beiden Schulstufen angeboten). Dabei sind nochmals mehr weibliche Studierende in der Grundschulpädagogik als statistisch erwartbar sowie in den Rehabilitationswissenschaften und in der Geschichte und in den Sportwissenschaften mehr männliche Studierende.

Im Mittel sind die Befragten 23.5 Jahre alt. Knapp 9 % haben mindestens 1 Kind. 94 % verfügen über die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Mit nur 1.9 % sind weniger Studierende als möglich über § 11 BerlHG im neuen Lehramtsstudium immatrikuliert. Knapp 24 % der Befragten haben bereits erfolgreich eine nicht-akademische Berufsausbildung abgeschlossen. Diese sind stärker als statistisch erwartbar in der Grundschulpädagogik sowie in der Wirtschaftspädagogik vorzufinden.

68 % der Studierenden haben bisher keinen Studiengangwechsel vorgenommen. 99.3 % sind Vollzeitstudierende. Gleichzeitig gehen 64 % einer Erwerbstätigkeit nach, davon 34 % regelmäßig und knapp 30 % gelegentlich (vgl. auch die Zusammenfassung im Punkt 3).

(2) *Ergebnisse zur Studierbarkeit der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge*

(a) *Zur Studienwahl und zur Fachzulassung (vgl. Abschnitt 5.1):* Knapp 92 % der Befragten studieren in dem von ihnen gewünschten Kernfach; lediglich 0.6 % studieren ein Fach, das außerhalb der von ihnen angegebenen Studienwünschen liegt. Für das Zweitfach sind die Werte nicht so günstig: „Nur“ 74 % der Studierenden können im dem von ihnen primär gewünschten Zweitfach studieren, knapp 20 % allerdings in einer für sie guten Alternative. Die Wahl für einen der Studiengänge mit Lehramtsoption erfolgte mehrheitlich sehr bewusst (Abschnitt 5.2; 64 %); für weitere 23 % trifft dies nach ihrer Aussage „eher“ zu.

(b) *Zu den Erwartungen der Studierenden hinsichtlich ihres erfolgreichen Studienabschlusses innerhalb der Regelstudienzeit und zu Studienverlaufsverzögerungen (vgl. Abschnitte 8.1 und 8.2):* Die Antworten zu diesem Thementeil des Fragebogens fallen ambivalent aus. Auffällig ist die große Zahl der Studierenden (43 %), die zum ersten Aspekt explizit aussagen, dies nicht einschätzen zu können. Ein Drittel der Befragten erwartet, ihr Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit erfolgreich zu beenden. Nur 24 % sind überzeugt, dieses Ziel zu erreichen. Insgesamt werden vor allem große Unsicherheiten über Studienverlauf und fristgemäßen Studienabschluss sichtbar; dabei zeigen vor allem die Studierenden des 1. Studienjahres größere Unsicherheiten als statistisch erwartbar. Systematische Unterschiede zeigen sich ebenfalls im Vergleich der Kernfächer (vgl. Abschnitt 8.1) ebenso wie in Abhängigkeit von der Pendelsituation. Letzteres wird jedoch primär hinsichtlich der Sicherheit sichtbar, ob der Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit erfolgt oder nicht. Auf Studienverlaufsverzögerungen im Kernfach verweist ein Drittel der Befragten, auf solche im Zweitfach 41 % und auf Verzögerungen in den Berufswissenschaften 19 % (vgl. Abschnitt 8.2). Als Gründe für solche Verzögerungen werden am häufigsten Terminüberschneidungen zwischen den Veranstaltungen (38 % aller Nennungen) benannt. Auch hinsichtlich von Studienverlaufsverzögerungen zeigen sich bedeutsame Differenzen im Vergleich der Kernfächer untereinander, aber auch der Zweitfächer. Insgesamt geben 17 % der Studierenden an, im WiSe 2007/08 aufgrund von Zeitüberschneidungen Prüfungen verschoben zu haben.

(c) *Zur Verfügbarkeit und Nutzung der Unterstützungssysteme der HU (vgl. Abschnitt 5.3):* Unterstützungssysteme können, wenn sie von den Adressaten angenommen werden, eine wichtige Rolle hinsichtlich effektiver Zielerreichung spielen. Zentrales Ergebnis dieser Befragung ist, dass 41 % der Studierenden die Zentrale Universitätsbibliothek, 54 % die Bibliothek der Berufswissenschaften und 16 % (Kernfach) bzw. 17 % (Zweitfach) die entsprechenden Fachbereichs-/Fakultätsbibliotheken nicht nutzen. Dabei scheinen die Öffnungszeiten sowie die Ausstattung mit den studienrelevanten Büchern zwar eine Rolle zu spielen, sind jedoch nicht zentrale Erklärungsfaktoren. In Abhängigkeit von den drei Standorten der HU wird die Verfügbarkeit vor allem von Arbeitsplätzen zum Selbststudium mehrheitlich als nicht hinreichend beurteilt. Mit Ausnahme der HU-Web-Seiten sowie vor allem der (kommentierten) Vorlesungsverzeichnisse werden die Studien- und Informationsangebote, hier besonders die Beratungsangebote, nur von ca. zwei Dritteln der Studierenden genutzt.

(d) *Zum wöchentlichen Zeitumfang für das Studium und zur Prüfungsverdichtung* (Abschnitte 6.2 und 6.4): Die wöchentliche Investition an Zeit in Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen sowie in die dortige Präsenz liegt im Mittel bei 36 Stunden, allerdings mit großen individuellen Unterschieden; dabei liegen diese Investitionen für die große Mehrheit etwa zwischen 25 und 42 Stunden pro Woche. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen wöchentlichem Zeitaufwand und Anzahl der absolvierten bzw. angestrebten Prüfungen ist nicht erkennbar. Allerdings sind auch hier im Vergleich der Kernfächer sowie der Zweitfächer bedeutsame Unterschiede erkennbar. Dabei entspricht insgesamt die für das Kernfach, das Zweitfach und die Berufswissenschaften wöchentlich aufgewendete Studienzeit in etwa der formalen Struktur der lehramtsbezogenen Kombinationsbachelorstudiengänge. Hinsichtlich des Prüfungsumfanges haben die Befragten im WiSe 2006/07 im Mittel zwischen 4 und 5 Prüfungen absolviert bzw. angestrebt, allerdings mit der Spannbreite zwischen 0 und 18. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zur Erwerbstätigkeit der Studierenden kann nicht nachgewiesen werden. Der Großteil der Prüfungen für die Studierenden lag im WiSe 2006/07 im Februar 2007. Damit wird der gewohnte Prüfungsrhythmus wie in den alten Studiengängen sichtbar. Die Angaben der Studierenden zu einzureichenden Hausarbeiten bzw. schriftlichen Ausarbeitungen schwanken beträchtlich; sie liegen zwischen 0 und 46. Im Mittel reichen die Befragten 4.5 Hausarbeiten/Ausarbeitungen im Semester ein.

(3) *Zu den Lebensbedingungen und zum Zeitmanagement der Studierenden*
(vgl. Kapitel 6)

99.3 % der Befragten sind als Vollzeitstudierende immatrikuliert. 64 % gehen während ihres Studiums einer Erwerbstätigkeit nach, davon 34 % regelmäßig und über eine längere Zeit sowie knapp 30 % gelegentlich. Nur 36 % gehen keiner Erwerbstätigkeit nach.

Angesichts des im Punkt (2) skizzierten wöchentlichen Zeitumfangs für das Studium und der bedeutsamen Erwerbstätigkeit kommt dem individuellen Zeitmanagement der Studierenden eine wichtige Funktion für erfolgreiches Studieren zu, dies besonders für den Erfolg innerhalb der Regelstudienzeit. 55 % der Befragten sagen aus, es durch gute Zeiteinteilung geschafft zu haben, die studienbedingte Arbeitsbelastung gut zu beherrschen. 35 % hingegen verweisen auf deutliche Probleme mit ihrem Zeitmanagement. Trotzdem nehmen sich knapp 70 % die Zeit, auch bei hoher Studienbelastung privaten Interessen nachzugehen. Die Gruppierung der Befragten führt zu drei gut unterscheidbaren Gruppen (Clusteranalyse): Die Studierenden der Gruppe 1 (20 %) verweisen deutlich auf Zeitmanagementprobleme, ohne gleichzeitig auch erwerbstätig zu sein. Jene der Gruppe 2 (42 %) glauben, über ein gutes Zeitmanagement zu verfügen, ohne bedeutsam durch Erwerbstätigkeit belastet zu sein. Die Gruppe 3 (38 %) zeichnet sich durch ein verhältnismäßig gutes Zeitmanagement sowie durch Erwerbstätigkeit aus. In der letzteren Gruppe finden sich vor allem Studierende, die älter als 27 Jahre sind, während die Gruppe 2 besonders durch Studierende des 1. und 2. Studienjahres gebildet wird. Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der im WiSe 2006/07 absolvierten bzw. angestrebten Prüfungen sind nicht feststellbar, allerdings Zusammenhänge zu Studienverlaufsverzögerungen. Danach scheinen Studierende der Gruppe 1 tendenziell

eher Verzögerungen im Kernfach aufzuweisen als jene der Gruppe 2. Die Frage nach erfolgreichem Studienabschluss innerhalb der Regelstudienzeit beantworten vor allem die Befragten aus der Gruppe 1 besonders selten mit „ja“, während Studierende der Gruppe 2 dies besonders häufig tun. Gut ein Drittel der Befragten der Gruppe 3 werden aus ihrer Sicht ihr Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit abschließen.

(4) *Zur Studienkontinuität und zum gewünschten Verbleib*
(vgl. Abschnitte 8.3 und 8.4)

Neben den schon im Punkt (2b) skizzierten Studienabschlusserwartungen zeichnen sich die Befragten mehrheitlich durch eine bemerkenswert hohe Studienkontinuität aus; nur 2.5 % der befragten Bachelorstudierenden streben einen Studiengangwechsel an. Knapp 4 % wollen eventuell das Kernfach, 11 % das Zweitfach wechseln. Eine solche Intention haben mehr Studierende des ersten Studienjahres als statistisch erwartbar. Für den Studienort zeigen sich ähnliche Ergebnisse: Nur 5 % der Befragten wollen den Studienort wechseln. Fragt man danach, ob der Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption noch einmal gewählt würde, fallen die Antworten etwas reservierter aus: 63 % würden noch einmal so entscheiden, weitere 22 % unter der Option, ein anderes Kern- bzw. Zweitfach zu studieren.

85 % der Befragten beabsichtigen, den Master of Education als konsequente Fortsetzung ihres Bachelorstudiums zu studieren; für sie stellt die Polyvalenz der Studiengänge in dieser ersten Stufe der akademischen Berufsausbildung offensichtlich keine relevantes Merkmal dar. 11 % haben sich noch nicht entschieden, wie sie ihren Verbleib gestalten wollen. Nur 5 % geben explizit an, den Master of Education nicht studieren zu wollen. Von denjenigen, die in den Master of Education übergehen wollen, beabsichtigen 86 %, dies an der HU zu tun.

Bisher erschienene Bände
der
„Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik
aus der Humboldt-Universität zu Berlin“

- Band 1.1:* Tradition und Innovation - Zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (1994)
(J. van Buer / S. Badel / R. Borrmann-Müller / P. Kudella / S. Matthäus / D. Schneider / D. Squarra)
- Band 1.2:* Leitfaden zum Studium der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (1994)
(J. van Buer / S. Matthäus)
- Band 1.3:* Didaktik, Fachdidaktik, Orientierungspraktikum, Unterrichtspraktikum I und II (1994)
(J. van Buer / D. Schneider / S. Matthäus / D. Squarra / P. Kudella / S. Badel)
- Band 1.5:* Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (1994)
(Hrsg.: J. van Buer / S. Matthäus / D. Squarra)
- Band 1.7:* „Wirtschaftspädagogik Osteuropa“ - Ein Kooperationsprogramm für die Wirtschaftspädagogik in den ehemaligen sozialistischen Ländern Osteuropas (1994)
(J. van Buer / R. Witt)
- Band 2:* Berufsbildung in den neunziger Jahren - Festschrift zum 60. Geburtstag von Adolf Kell (1995)
(Hrsg.: J. van Buer / D. Jungkunz)
- Band 3.1:* Kaufmännische Bildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft I (1994)
(Hrsg.: J. van Buer / O. Astalos)
- Band 3.2:* Kaufmännische Bildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft II (1994)
(Hrsg.: J. van Buer / D. Squarra / S. Badel)

- Band 4:* Politische Weiterbildung und Frauen (1995)
(*W. Giesecke*)
- Sonderband:* Wirtschaftspädagogische Grundlagentexte (ins Bulgarische übersetzte Aufsätze von Jürgen van Buer / Zefira Mirtschewa / Sabine Matthäus / Adolf Kell / Frank Achtenhagen) (1995)
(*Hrsg.: J. van Buer / Z. Mirtschewa / S. Badel*)
- Band 5:* Rolle des Lehrers - Biographie, Belastung und Bewältigung (1995)
(*Hrsg.: J. van Buer / D. Squarra / S. Badel*)
- Band 6.1:* Vocational training and education in international perspective I - situation, problems and solutions (1995)
(*Ed.: J. van Buer*)
- Band 6.2:* Vocational training and education in international perspective II - didactical models and evaluations (1995)
(*Eds.: J. van Buer / S. Matthäus*)
- Band 7:* Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung - Zwischenbericht aus einem DFG-Projekt (1995)
(*J. van Buer / S. Matthäus / R. Borrmann-Müller / U. Apel*)
- Band 8:* Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern - wissenschaftliche Transformationsprozesse in der Spannung zwischen Theorie und Empirie. Vorband zur Sommerakademie (1996)
(*Hrsg.: J. van Buer / D. Squarra / S. Seeber*)
- Band 9.1:* Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern I- „Berufsbildung zwischen Staat und Markt“. Beiträge zur Sommerakademie vom 02. 09. 1996 (1996)
(*Hrsg.: J. van Buer / D. Squarra / S. Seeber / U. Apel*)
- Band 9.2:* Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern II- Institutionelle Qualität, curriculare Konstruktion und Finanzierung. (1996)
(*Hrsg.: J. van Buer / S. Seeber*)

- Band 9.3:* Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern III -Empirische Berufsbildungsforschung und neue komplexe Lehr-Lern-Prozesse (1996)
(Hrsg.: J. van Buer / U. Apel)
- Band 9.4:* Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern IV -Lehrerbildung im wirtschaftsberuflichen Bereich Beiträge zur Sommerakademie vom 05.09.1996 (1996)
(Hrsg.: J. van Buer / D. Squarra / S. Seeber)
- Band 10:* 90 Jahre Wirtschaftspädagogik ... und kein bißchen müde! Tradition, Innovation und Zukunft an der Humboldt-Universität zu Berlin (1997)
(J. van Buer / D. Squarra / U. Apel / R. Borrmann-Müller / J. Hamenstädt / D. Schneider / S. Seeber / E. Wittmann)
- Band 11:* Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung (1997)
(O. Schäffter)
- Band 12:* Erweiterte Autonomie für Schule Erziehungswissenschaftliche, rechtliche, wirtschaftswissenschaftliche und organisatorisch-institutionelle Positionen und Modelle und empirische Befunde aus der Bildungs-, Schul- und Lehr-Lern-Forschung. Vorband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31.08. - 06.09.1997 in Nyíregyháza (Ungarn) (1997)
(Hrsg.: Gy. Venter / J. van Buer / R. Lehmann)
- Band 13.1:* Erweiterte Autonomie für Schule Grundlagen und nationale Sichtweisen 1. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn) (1997)
(Hrsg.: Gy. Venter / J. van Buer / R. H. Lehmann)
- Band 13.2:* Erweiterte Autonomie für Schule - Bildungscontrolling und Evaluation 2. - Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn) (1997)
(Hrsg.: R. H. Lehmann / J. van Buer / Gy. Venter / S. Seeber / R. Peek)

- Band 13.3:* Erweiterte Autonomie für Schule - Qualität von Schule und Unterricht 3. Abschlußband zur gleichnamigen Sommerakademie vom 31. August bis 6. September 1997 in Nyíregyháza (Ungarn) (1997)
(Hrsg.: J. van Buer / R. H. Lehmann / Gy. Venter / R. Peek / S. Seeber)
- Band 14:* Modellversuch - Zusatzstudium zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung Positionen und Ergebnisse (1997)
(A.-K. Wahse / W. Gieseke / C. Struwe)
- Band 15.1:* Wirtschaftsberufliche Bildung in Berlin in einer dynamischen Übergangszeit - Bildungspolitische Positionen und die wirtschaftsberuflichen Oberstufenzentren (1998)
(Hrsg.: J. van Buer / K. Gehrman)
- Band 15.2:* Wirtschaftsberufliche Bildung in Berlin in einer dynamischen Übergangszeit - Lehrerbildung für wirtschaftsberufliche Schulen in Berlin (1998)
(Hrsg.: J. van Buer / D. Schneider / K. Gehrman)
- Band 16:* Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung (1998)
(Hrsg.: E. Wittmann / J. van Buer)
- Band 17:* Control of educational processes - models for increased effectiveness and efficiency and individual options for vocational education and training (1998)
pre volume for the Summer School from 6th September to 11th September 1998 in Sofia (Bulgaria)
(Eds.: H. Dalkalatchev / J. van Buer / S. Seeber)
- Band 18:* Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung (1998)
(Hrsg.: E. Wittmann / J. van Buer)

- Band 19.1:* Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und (1998)
multidisziplinären Forschungsbereichen Berichte zu ausgewählten Wissenschaften
(Hrsg.: J. van Buer / A. Kell / E. Wittmann)
- Band 19.2:* Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und (1998)
multidisziplinären Forschungsbereichen Berichte zu multidisziplinären Forschungsbereichen
(Hrsg.: J. van Buer / A. Kell / E. Wittmann)
- Band 20.1:* Control of educational processes - effectiveness and efficiency (1999)
of vocational education and training. Documentation of the International Summer School from 6th September to 12th September 1998
(Eds.: J. van Buer / S. Seeber / H. Dalkalachev)
- Band 20.2:* Control of educational processes - economic and educational (1999)
perspectives Documentation of the International Summer School from 6th September to 12th September 1998
(Eds.: S. Seeber / J. van Buer)
- Band 21:* Erweiterte Autonomie von Schule – Diskussionen in den osteuropäischen Ländern (1999)
(Hrsg.: J. van Buer / S. Seeber / Gy. Venter / O. Troitchanskaja)
(erschienen in russischer Sprache)

Bisher erschienene Bände
der
„Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung
aus der Humboldt-Universität zu Berlin“

- Band 1:* Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik - Befunde und aktuelle Entwicklungen (2000)
(Hrsg.: S. Matthäus / S. Seeber)
- Band 2:* Modellversuch „Finanzdienstleistungen“ - Evaluation einer Weiterbildungsmaßnahme (2001)
(Hrsg.: J. van Buer / K. Gehrman / E. Wittmann / J. Hamenstädt)
- Band 3.1:* Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme – Bericht zu einem Modellversuch für benachteiligte Jugendliche in der beruflichen Bildung (2001)
(J. van Buer / S. Badel / A. Domke / S. Schumann)
- Band 3.2:* Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme – Bericht zu einem Modellversuch für benachteiligte Jugendliche in der beruflichen Bildung – Dokumentation der Skalen und Erhebungsinstrumente (2001)
(J. van Buer / S. Badel / A. Domke / S. Schumann)
- Band 4:* Mitarbeiterbefragung zu den wahrgenommenen Arbeitsbedingungen an Berliner berufsbildenden Schulen – Endbericht (2002)
(A. Neben / S. Seeber)
- Band 5.1:* „VERONIKA“ – Verbundinnovation mit dem Oberstufenzentrum – Neue Initiative in der kaufmännischen Ausbildung zur Intensivierung der Lernortkooperation – Bericht zu einem Modellversuch für marktbenachteiligte Jugendliche in der beruflichen Bildung (2003)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)

- Band 5.2:* „VERONIKA“ – Verbundinnovation mit dem Oberstufenzentrum – Neue Initiative in der kaufmännischen Ausbildung zur Intensivierung der Lernortkooperation – Dokumentation der Skalen und Erhebungsinstrumente (2003)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)
- Band 6.1:* Qualitätssicherung in der Verbundausbildung – Endbericht (2004)
(S. Seeber / J. van Buer / I. Mohr)
- Band 6.2:* Qualitätssicherung in der Verbundausbildung – Skalendokumentation, Instrumente (2004)
(S. Seeber / J. van Buer / I. Mohr)
- Band 7.1:* Kompetenzentwicklung in der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung – Optimierung alltäglicher Diagnostik zur Steuerung von beruflichen Lehr- Lernprozessen durch teilstandardisierte Instrumente (2005)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)
- Band 7.2:* Kompetenzentwicklung in der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung – Optimierung alltäglicher Diagnostik zur Steuerung von beruflichen Lehr- Lernprozessen durch teilstandardisierte Instrumente (2005)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)
- Band 8.1:* „Vorberufliche“ Bildung in beruflichen Schulen - neue Formen adaptiver Lehrangebote durch institutionelle Kooperation? (2006)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)
- Band 8.2:* „Vorberufliche“ Bildung in beruflichen Schulen - neue Formen adaptiver Lehrangebote durch institutionelle Kooperation? (2006)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)
- Band 9.1:* Systematische schulindividuelle Qualitätsentwicklung durch Innovationsverbund - Schulprogrammkonstruktion, evaluationszentrierte Implementation anspruchsvoller zukunftsöffener Alltagskultur in beruflicher Schule und Unterricht sowie sichere Verstärkung hoher pädagogischer Alltagsqualität (2006)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)

- Band 9.2:* Systematische schulindividuelle Qualitätsentwicklung durch Innovationsverbund - Schulprogrammkonstruktion, evaluationszentrierte Implementation anspruchsvoller zukunftsöffener Alltagskultur in beruflicher Schule und Unterricht sowie sichere Verstärkung hoher pädagogischer Alltagsqualität (2006)
(J. van Buer / O. Zlatkin-Troitschanskaia)
- Band 10.1:* Sprachförderung in der beruflichen Bildung – ein Sprachförderkonzept in der Modularen-Dualen-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) (2007)
(S. Badel / A. Mewes / C. Niederhaus)
- Band 10.2:* Lehr-Lern-Materialien zur Arbeit am Fachwortschatz (2007)
(K. Althaus / J. Laxczkowiak / A. Mewes)
- Band 10.3:* Lehr-Lern-Materialien zur Arbeit an fachsprachentypischen grammatischen Strukturen (2007)
(K. Althaus / J. Laxczkowiak / A. Mewes)
- Band 10.4:* Übungs- und Aufgabenfolgen zum Leseverstehen von Sach- und Fachtexten (2007)
(K. Althaus / A. Mewes / C. Niederhaus)
- Band 11:* Endbericht zum Modellversuch „Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme“ (MDQM) – Zusammenfassende Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zum Berichtszeitraum 1999 – 2006 (2007)
(J. van Buer / S. Badel)

Band 12: Evaluation der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption (2007)
an der Humboldt-Universität zu Berlin – Evaluationsstudie 1
(*J. van Buer / D. Kuhlee*)